



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Utdanningsvitenskap Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2017 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Guro Jakobsen Stranden (signatur forfatter)
Veileder: Lars Edvin Bru	
Tittel på masteroppgaven: Prestasjonspress og psykisk helse i skolen. Engelsk tittel: Performance pressure and mental health in schools.	
Emneord: Psykisk helse, skolerelatert stress, prestasjonspress, mestringsstrategier, ungdom, videregående skole	Antall ord: 20 271 + vedlegg/annet: 4 vedlegg Stavanger, 01.06/2017



Universitetet
i Stavanger

Prestasjonspress og Psykisk helse i skolen



*Performance pressure and
Mental health in schools*

DET HUMANISTISKE FAKULTET VED UNIVERSITETET I STAVANGER

MASTER I UTDANNINGSVITENSKAP
SPESIALPEDAGOGIKK

Guro Jakobsen Stranden

Forord

Psykisk stress og psykiske helseplager blant ungdom er et økende problem. HEMIL-rapporten (2009) som ble skrevet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet rapporterer at opp mot ¼ av elever mellom 11-15 år har daglige subjektive helseplager. Rapporten forteller oss videre at ungdomsskoleelever opplever skolearbeidet stadig mer stressende og at økningen er sterkest for elever på 10.trinn. Sammenlignet med andre land ligger Norges 15-åringer i øverste sjikt av å bli stresset av skolearbeid sammen med Canada og Sverige (Samdal, 2009). Det sies at ungdom i dag er mer hardtarbeidende enn for 10-20 år siden og at flere sliter seg ut på veien for å vise frem et vellykket "jag". Følelsen av å ikke blir en "suksess" kan gi ungdom økt risiko for psykiske plager. Trusler fra eget prestasjonspress og forventningspress fra andre kan for enkelte by på utfordringer som er vanskelige å takle. Det er ikke lenger greit å være normal. En bør helst være noe ekstra, noe spesielt, eller være ekstra flink til noe.

Flere har høye drømmer og store individuelle mål som kan resultere i at en ikke mestrer belastningen dette kan medføre.

Etter å ha jobbet som lærer og de siste 12 årene som musikkterapeut har jeg sett en samfunnsutvikling hvor fokus på perfeksjon og strengere krav til individuell mestring er høyere nå enn før. Gjennom de siste årene som deltidsstudent på master i utdanningsvitenskap ved Universitetet i Stavanger ønsket jeg å få økt kunnskap og forståelse for hvordan og hvorfor unge mennesker i dag egentlig føler dette på kroppen. Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg et enda større innblikk i hva ungdom sliter med i sin skolehverdag. Den har ikke minst gitt signaler på hvordan vi kan forebygge psykiske lidelser gjennom å skape et relasjonsforebyggende opplæringsmiljø med fokus på læring og motivasjon.

Jeg vil takke informantene som sa seg villig til å dele sine livserfaringer. Et av utsagnene til en av informantene forteller oss noe om hvilke følelser enkelte ungdom sitter inne med:

"Det e jo litt sånn i vårt perfekte samfunn. Det e nesten som et lite dukkehjem"

Utsagnet gir oss en pekepinn på hvilke roller enkelte elever føler de spiller. En god psykisk helse er viktig for at vi lærer og utvikler oss som mennesker. Skolen har en viktig rolle i vårt samfunn til å hjelpe elever som sliter med stress og psykiske vansker, og ikke minst er skolen en arena som kan forebygge stress og psykiske vansker.

Takk til min fantastiske veileder professor Lars Edvin Bru som veiledet meg til å se sammenhenger, og som har gitt meg gode råd under selve arbeidet.

Jeg vil også takke min tålmodige mann og mine tre flotte ungdommer som alle har vært gode samtalepartnere underveis i arbeidet. Dere er unike!



Sammendrag

"Alt e lagt opp te at me ska bli ein suksess".

Dette er et utsagn fra en av mine informanter og forteller mye om hvilke følelsesmessige utfordringer enkelte ungdom kjenner på i sin skolehverdag, og hva de føler på av krav i forbindelse med skolerelaterte oppgaver.

I denne kvalitative studien knyttes ungdommers egne følelsesmessige opplevelser av krav, press og stress til hvordan ulike elever på ulik måte mestrer en sammensatt skolehverdag. Vi vet fra tidligere studier at psykiske vansker er en av Norges største helsemessige utfordringer.

Studien knytter skolerelatert stress til hvordan ungdom mestrer ulike utfordringer i skolen og hvordan dette eventuelt kan ha en innvirkning på deres psykiske helse. Elever i den videregående skole er i en fase av livet hvor det kreves mer selvstendig skolearbeid. Elevene føler på en stressbetonet skolehverdag hvor det stilles stadig høyere krav av individuell mestring.

Denne studien forteller oss hvordan ungdom opplever prestasjonspress og skolerelatert stress, og hvordan dette påvirker deres psykiske helse. Den forteller oss også om ungdom som har lav motivasjon for å lære, men som er mer opptatt av å prestere og levere frem gode resultater. Studien sier noe om enkelte ungdom som sliter med få mestringsopplevelser, og hvordan de opplever at skolehverdagens krav påvirker deres tanker om fremtiden. Den sier oss også noe om ungdom som opplever søvnproblemer på grunn av skolerelatert stress, og om ungdom som opplever en skolehverdag hvor det som presteres og leveres er viktigere enn selve læringsprosessen.



Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag.....	1
1.0 Innledning	4
1.1 Bakgrunn.....	4
1.2 Studiens Formål	5
1.3 Forskningsspørsmål	6
1.4 Avgrensninger.....	6
1.5 Oppgavens Struktur.....	7
2.0 Teori	8
2.1 Stress blant ungdom.....	8
2.1.1 Skolerelatert stress blant ungdom	9
2.2 En forståelsesmodell til skolerelatert stress	9
2.2.1 Personfaktorer.....	12
2.2.2 Miljømessige faktorer.....	18
2.3 Mestringsstrategier i møte med skolens krav	22
2.3.1 Ulike mestringsstrategier	22
2.4 Sammenheng mellom stress og psykiske helseplager	23
3.0 Forskningsmetode.....	25
3.1 Fenomenologi.....	25
3.2 Planlegging av et kvalitativt intervju.....	26
3.3 Utvalg.....	26
3.4 Intervjuguide.....	27
3.4.1 Gjennomføring av intervjuene.....	28
3.4.2 Bearbeiding av intervjudata	29
3.5 Analyseprosessen.....	29
3.6 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	30
3.6.1 Troverdighet.....	30
3.6.2 Bekreftbarhet.....	31
3.6.3 Overførbarhet.....	31
3.7 Etsiske hensyn	32
3.7.1 Informert samtykke.....	32
3.7.2 Konfidensialitet	33
3.7.3 Konsekvenser.....	33
4.0 Presentasjon og drøfting av resultater	34
4.1 Opplevelse av prestasjonspresset.....	35
4.2 Opplevelsen av forhold som påvirker prestasjonspresset	37
4.3 Prestasjonspress og motivasjon	41
4.4 Mangel på struktur og forutsigbarhet i skolen øker stress	43
4.5 Støttende sosiale relasjoner	45
4.6 Mestringsstrategier	47
4.7 Opplevelse av hvordan søvn og fysisk aktivitet påvirker stress.....	49
4.8 Hvordan kan skolen bidra med å dempe prestasjonspresset?	53
5.0 Oppsummerende diskusjon.....	57
5.1 Hvordan opplever ungdommer prestasjonspresset i skolen?	57
5.2 Hva mener de påvirker opplevelsen av prestasjonspress?.....	59
5.2.1 Personfaktorer.....	59
5.2.2 Miljøfaktorer.....	60

5.3 Hvordan opplever de at prestasjonspress i skolen kan påvirke deres motivasjons for skolearbeid og deres psykiske helse?.....	61
5.3.1 <i>Motivasjon</i>	62
5.3.2 <i>Mestringsstrategier</i>	62
5.3.3 <i>Søvn og trening</i>	62
5.4 Hvordan kan skolen bidra med å dempe prestasjonspresset?	63
5.5 Metodiske betraktninger	64
5.6 Videre forskning.....	65
6.0 Kildehenvisninger	66
Vedlegg 1 (kvittering NSD)	69
Vedlegg 2 (Informasjonsskriv).....	72
Vedlegg 3 (Samtykkeerklæring)	74
Vedlegg 4 (Intervjuguide).....	75

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

Psykiske lidelser er en av Norges største helsemessige utfordringer og bidrar til en betydelig redusert funksjonsevne og livskvalitet for den som rammes (Bedre føre var... rapport, 2011). Folkehelse rapporten fra 2014 sier at vi kan regne med at 15-20% av barn og unge mellom 3-18 år har nedsatt funksjon grunnet angst, depresjon eller atferdsproblemer, og 8% så alvorlig at det kan kalles en psykisk lidelse (www.fhi.no, 2014). Psykiske vansker er et stort folkehelseproblem hos barn og unge. Tall fra ungdomsundersøkelser Ungdata viser en tendens til økning i depresjonsplager i 9. og 10.trinn og i 1. klasse i den videregående skole. Høyt tempo, store forventninger på å prestere, og at man alltid er tilgjengelig gjennom sosiale medier, skaper ungdom som hele tiden sammenligner seg med andre (www.ungdata.no, 2016). Helland og Mathiesen (2009) viser til enkelte studier som sier at 10-15% av ungdom i Norge sliter med depressive symptomer eller andre mentale plager, og Wichstrøm (1999) sier at omtrent 5% har så alvorlige plager at de trenger behandling (Bru, 2011, kap.2).

Flere ungdom synes å oppleve en runddans med krav og press fra alle kanter. Einar Skaalvik og Roger Andre Federici gjennomførte nylig en studie om prestasjonspress av ungdomsskole - og videregående elever i Sør og Midt -Norge. Resultatene fra undersøkelsen viste at elever i ungdomsskole og i videregående skole opplevde et sterkt prestasjonspress. Over halvparten av jentene og ca. 40% av guttene opplevde et sterkt press. De fant og en klar sammenheng mellom mental helse og prestasjonspress (Bedre skole nr.3, 2015).

Sosiale medier bidrar i tillegg til en tilgjengelighet som ikke var tilstede tidligere. Dette skaper et forventningspress på alle arena 24/7 som kan føre til at enkelte ungdom blir trist, nedstemt og sliter med psykiske plager (hodeverk, vondt i magen), og i enkelte tilfeller utmattelse. Flere føler på å vise det beste av seg selv både i og utenfor skolen.

Dette kan forårsake ungdom som stresser seg syke. Psykisk helse eller innagerende vansker kan gi ulike uttrykk som f.eks. depresjon, angst, psykosomatiske problemer og sosial tilbaketrekking (Bru, 2011, kap.2). Psykiske lidelser kan få konsekvenser for læring. Et konkurranseorientert læringsmiljø eller et prestasjonsorientert læringsmiljø hvor fokuset er rettet mot å prestere eller konkurrere med andre, vil for enkelte være slitsomt. Skolesystemet kan være en av dem som bidrar med å produsere psykiske lidelser hvis det ikke gis kunnskap om psykisk helse. For enkelte elever kan et prestasjonsorientert læringsmiljø være så slitsomt at psykiske plager eller vansker blir utfallet, og enkelte elever kan få problemer med å holde hodet over vannet. Istedenfor et prestasjonsorientert læringsmiljø, vil et læringsmiljø som ser og verdsetter den enkeltes utvikling og framgang være mer hensiktsmessig for en individuell utvikling. Et miljø hvor den enkelte elev blir ivaretatt etter egne evner. Mange elever i den videregående skole føler de mislykkes fordi ingen snakker om psykiske vansker. Den enkelte elev må derfor slite med dette alene. Det kan da bli en individuell kamp på å om du klarer å holde hodet over vannet og følge strømmen (Tidsskrift for norsk psykologforening 50, Sikveland, 2013).

1.2 Studiens Formål

Gjennom denne studien ønsker jeg å søke en større forståelse for hvilke faktorer elever i den videregående skolen opplever kan være årsaker til psykiske lidelser og prestasjonspress. Studiens formål er å undersøke hvordan ungdom opplever stress, krav og prestasjonspress i skolen og om de opplever dette kan påvirke deres psykiske helse. Samtaler med ungdom om deres oppfattelse av stress og prestasjonspress i skolen kan være med på å gi ny kunnskap på hva de selv mener påvirker stress og prestasjonspress. Elevene kan også bidra med tanker og ideer på hvordan de mener skolen best mulig kan tilrettelegge for å ikke skape et miljø som umuliggjør forventninger og truer ungdommens viktige mål. Hensikten med studien er å løfte frem ungdommens egne stemmer gjennom opplevde opplevelser og følelser rundt det å bli møtt med ulike krav og forventninger. Denne studien kan derfor bidra med økt kunnskap og forståelse, og som igjen kan danne grunnlag for videre forskning innen et viktig tema.

1.3 Forskningsspørsmål

Vi trenger økt kunnskap om mulige årsakssammenhenger mellom prestasjonspress og psykisk helse. Terskelen for hva som er godt nok er blitt så høy at flere ungdom sliter seg ut på veien. Hva som er viktig og verdifullt for å lykkes som menneske kan ikke måles etter resultater, men av troen og respekt for seg selv og motivasjon og mål for fremtiden. Vi trenger å vite mer om hvordan vi kan forebygge psykiske vansker på en hensiktsmessig måte slik at ungdom greier å verdsette egen framgang og utvikling i et positivt læringsmiljø. Ved å lytte til ungdommens egne oppfattelser, opplevelser og følelser vil en få mulighet til å få en dypere forståelse for *hva* de mener kan være mulige årsaker til økte psykiske vansker blant ungdom, *hvilke* konsekvenser dette eventuelt får og *hvorfor*. De kan også påpeke *hvordan* de selv mener skolen kan bidra med forebygging og tilfrisking av elever som sliter med psykiske plager på grunn av prestasjonspress. Vi må ha tiltro til at ungdommen selv vet mye om temaet.

Relevante forskningsspørsmål for prosjektet vil derfor være:

Hvordan opplever ungdommer prestasjonspresset i skolen? Hva mener de påvirker opplevelsen av prestasjonspress? Hvordan opplever de at prestasjonspress i skolen kan påvirke deres motivasjon for skolearbeidet og deres psykiske helse? Hvordan mener de skolen kan bidra med å dempe prestasjonspresset?

1.4 Avgrensninger

I denne kvalitative studien ønsker jeg å holde fokuset rettet mot ungdom i den videregående skolen og hvordan ungdom opplever krav og stress i skolen sett i sammenheng med psykisk helse. Jeg vil ta utgangspunkt i Lazarus stressmestringsteori og nyere forskning på området. Samtidig vil jeg forsøke å trekke frem miljømessige og personlige variabler som kan ses i sammenheng mellom psykisk helse og prestasjonspress. Det kan være andre årsaker som eksempelvis kroppspress som kan bidra til at ungdom sliter med psykiske plager, men dette har jeg ikke valgt å fokusere på i denne oppgaven.

1.5 Oppgavens Struktur

Oppgaven er strukturert i fem hoveddeler med underpunkter: Innledning, Teori, Metoder, Resultater og Drøfting og til slutt en Oppsummering.

I innledningen sier jeg litt om bakgrunnen for hvorfor jeg ønsker å skrive om dette temaet. Om formålet med studien, relevante forskningsspørsmål knyttet til studien og avgrensninger.

I teoridelen er Lazarus forståelsesmodell til skolerelatert stress teorigrunnlag, men med supplement av annen forskning på områder innen målorientering, mestring, motivasjon og stress.

I metodekapittelet tar jeg for meg en fenomenologisk forståelse av et kvalitativt forskningsintervju, forskningsdesign, gjennomføringen av intervjuene og analyseprosessen.

I presentasjon og drøfting av resultatene drøftes resultatet opp mot teorien.

I oppsummerende diskusjon oppsummeres sentrale funn og refleksjoner samt forslag til videre forskning.

2.0 Teori

2.1 Stress blant ungdom

Salmela-Aro og Tynkkynen(2012) sier det er en urovekkende trend på økende stress i skolesammenheng blant ungdom (Salmela-Aro og Tynkkynen, 2012). Nyere studier viser at utbrenthet kan føre til depresjon senere i livet (Salmela-Aro, Savolainen og Holopainen, 2009). Utbrenthet er en langvarig stressreaksjon. Studien Depressive symptoms and school burnout during adolescence : Evidence from Two Cross-lagged Longitudinal studies av Salmela-Aro, Savolainen og Holopainen (2009) undersøkte om depressive symptomer kunne knyttes til utbrenthet i skolesammenheng. For det første viste undersøkelsen at det var en moderat stabilitet i overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole, og for det andre avslørte begge studiene at utbrenthet i skolen predikerte depressive symptomer sterkere enn motsatt. Undersøkelsen viste også at jenter ikke bare var mer utsatt for stressende livshendelser, men var mer sårbare for de negative virkningene på livshendelsene (Salmela-Aro, Savolainen og Holopainen, 2009). Stress er en ubalanse mellom de krav/forventninger en person opplever og handler om hvordan personen evner å mestre disse kravene i situasjoner personen anser som viktige (Lazarus, 2006).

Stress er en psykologisk reaksjon som oppstår når en opplever å ikke ha nok ressurser til mestre utfordringer i hverdagen (Schraml, 2013, s.5). Kari Schraml har gjennom studien Chronic stress among adolescents – contributing factors and associations with academic achievement (2013) ved Stockholms Universitet kartlagt den psykiske tilstanden til ungdom i Sverige. Hun sier at årsaker som lav selvtillit, dårlig søvn, opplevelser av at det stilles for høye krav og for lite sosial støtte kan forklare hvorfor ungdom føler seg stresset. Ca. 30 prosent i studien rapporterte om alvorlige stress-symptomer som utmattelse og konsentrasjonsvansker hvorav 15 prosent kunne fortelle at dette hadde pågått lenge. I 2009 fortalte annenhver jente og hver femte gutt at de følte seg stresset av skolen. Videre forteller Schraml at flere ungdom klager på utmattelse og søvnproblemer (Schraml, 2013, s.5). Konsekvensen til denne utviklingen er at flere ungdom legges inn på sykehus på grunn av psykiske problemer. I 2006 utgjorde ungdom og unge voksne den største gruppen av psykiatriske pasienter i Stockholm (Schraml, 2013, s. 5). En forutsetning for god psykisk helse er opplevelsen av

harmoni. Det betyr at det man ønsker seg er i overenstemmelse med hva man føler og tenker og som passer inn i det miljøet man lever i og med de handlingene en utfører (Lazarus, 2006, s. 329).

2.1.1 Skolerelatert stress blant ungdom

Ungdom synes å leve med stadig høyere krav til å prestere og levere faglig, og hele 60 prosent av elever ved den videregående skolen i Sverige følte seg stresset av skolefaglige oppgaver og faglige krav. 55 prosent var stresset over kravene de satt til seg selv. 15 prosent følte seg stresset av krav fra foreldre og 32 prosent følte seg stresset av krav og forventning fra lærer (Schraml, 2013, s.11). Studien fra Universitetet i Stockholm kan fortelle oss at flere ungdom kjenner på krav fra flere ståsted som bidrar til å skape en stresset hverdag for mange elever i den videregående skole. Gjennom en studie fra Singapore av ungdom mellom 12 til 18 år fant Ang og Huan (2006) en sammenheng mellom skolerelatert stress og kronisk stressfølelse hos elever som hadde høye forventninger til seg selv, og hvor lærere og foreldre hadde høye forventninger til eleven (Walburg, 2014). En annen studie av Yusoff (2010) viser sammenheng mellom skolerelatert stress og for stor arbeidsbelastning samt en upassende behandling av lærer (Walburg, 2014). Nurmi, Leskinen og Salma-Aro (2010) fant at skolerelatert stress skyldes mangel på interne ressurser hos den enkelte elev, arbeidsmengden, personlige forventninger eller forventninger fra foreldre eller lærere (Walburg, 2014). Gjennom ulike studier som er gjennomført på skolerelatert stress, kan vi ane en sammensatt og kompleks forståelse og bakgrunn til at noen elever opplever skolehverdagen mer slitsom enn andre. Noen undersøkelser understreker mulige konsekvenser til skolerelatert stress, men mange aspekter rundt elevens mistilpasning og høyrisikoatferd er fortsatt ukjent (Walburg, 2014).

2.2 En forståelsesmodell til skolerelatert stress

Richard S. Lazarus viser til en relasjonell tenkemåte å forstå stress på. Han tenker da på stressbetonede relasjoner mellom individ og miljø. Han sier at hvis den miljømessige belastningen overskrider individets ressurser snakker vi om en stressende relasjon (Lazarus, 2006, s.78). Når individet må kjempe med krav som ikke er lette å leve opp til

kan stress eller angst bli en utløsende årsak (Lazarus, 2006, s.79). En person blir kun stresset hvis det som skjer umuliggjør eller truer viktige målsetninger eller kommer på tvers av viktige personlige forventninger (Lazarus, 2006, s.81).

I skolesammenheng kan enkelte elever oppleve en stressbetonet relasjon når en ikke greier å leve opp til de kravene som blir satt på skolen.

Lazarus' kognitive relasjonelle teori kan være et nyttig verktøy for å bedre forstå hvordan individets tanker kan bli påvirket av hvilke følelser en innehar (Lazarus, 2006).

Teorien legger vekt på tanke-, - og vurderingsprosesser. Den hevder at individuelle følelser knytter oss til hvordan den enkelte vurderer og handler i ulike situasjoner.

Mennesker reagerer ulikt i like situasjoner og derfor må man ta i betraktning at det foregår en kognitiv vurdering av situasjonen før reaksjonen kommer til uttrykk i atferd (Lazarus, 2006).

Frykt kan for eksempel oppstå hvis et behov blir truet. Unngåelse kan da være en mestringsstrategi en kan bruke for å takle en bestemt situasjon (Bru, 2011, kap.2).

Miljøfaktorer hevder Lazarus er sentrale for emosjonell opplevelse og atferd.

Han mener videre at under alle omstendigheter vil stressreaksjoner være avgjørende for hvordan en mestrer ulike situasjoner. Opplever individet et høyt stressnivå, vil mestringsforutsetningene være lave, men hvis individet har et lavt stressnivå, vil mestringsforutsetningene være høye (Lazarus, 2006).

Modellen på neste side forteller oss hvordan et individ tolker en opplevd situasjon ut fra personfaktorer og opplevd situasjon. Den forteller oss videre hvordan tolkningsresultatet munner ut i en følelsesmessig atferd og videre mot en mestringsprosess.

Mestring blir delt inn i to hovedfunksjoner:

Den ene er problemfokusert mestring, hvor målet er å velge den beste fremgangsmåten.

Denne type mestringshandling kan rette seg mot enten person eller miljø. Den andre kaller Lazarus for emosjonsfokusert mestring. Her prøver individet å unngå å tenke på trusselen en står overfor ved å distansere seg fra situasjonen, eller ved å gjøre en negativ situasjon om til noe positivt (Lazarus, 2006).

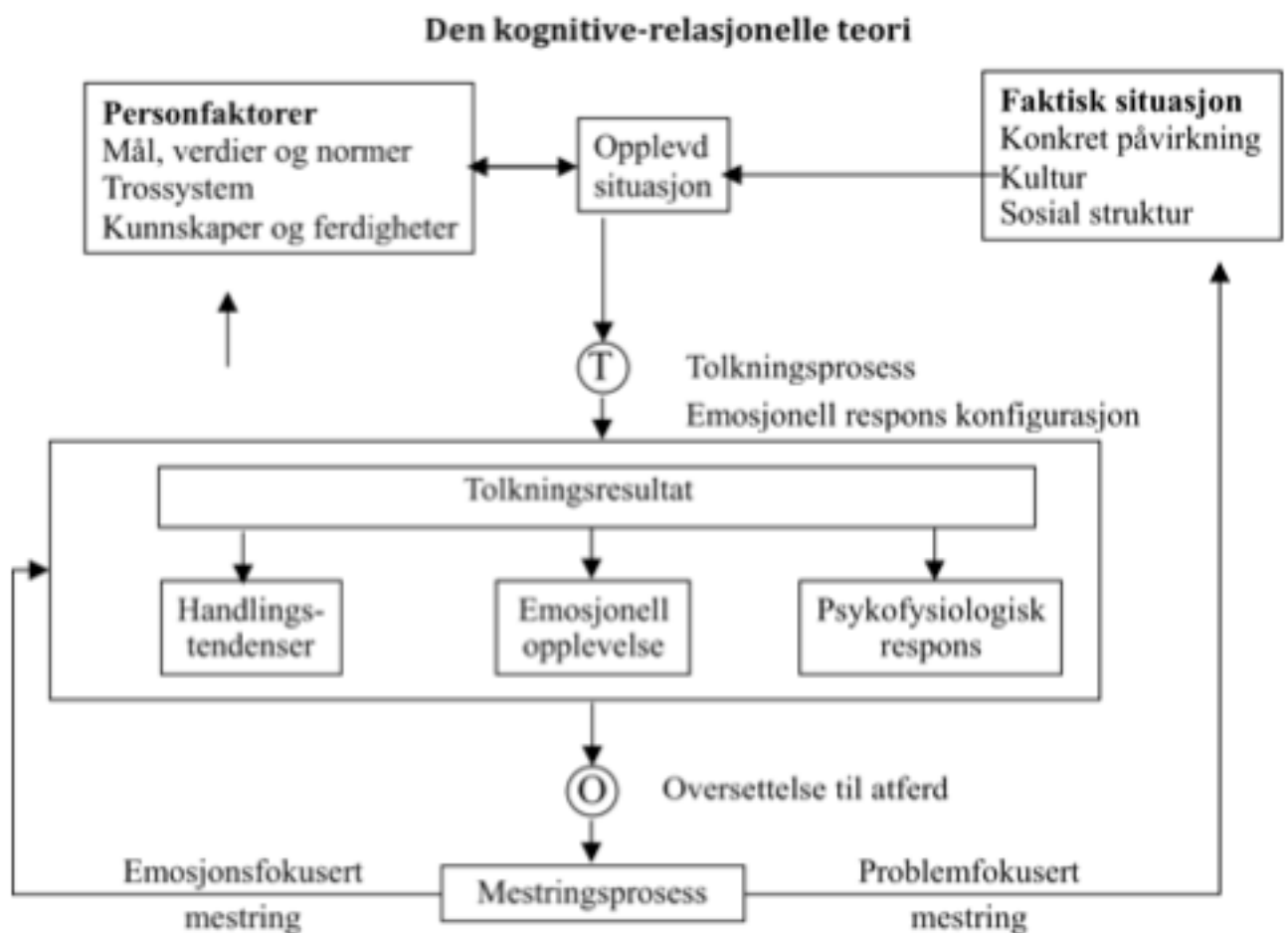


Fig.1 Den kognitive - relasjonelle teori. (Lazarus, 2006)

Rundt 80-90% av dem som har betydelige psykiske plager kommer fra helt vanlige familier. Det er likevel godt dokumentert at det er sannsynlig at symptomer øker hvis foreldre har symptomer på psykiske lidelser som angst eller depresjon. Det samme gjelder hvis foreldrenes forhold er konfliktfylt, eller at familien utsettes for flere negative belastninger (Bedre føre var....rapport, 2011). Samspillet mellom krav vi setter til oss selv og mål, verdier og normer er sentrale elementer og viktige faktorer som virker inn på helsen. Faktorer som kan føre til psykiske vansker kan finnes på individ-, familie-, nettverks- og/eller samfunnsnivå (Drugli, 2008, s.22). Individ og miljøfaktorer påvirker hverandre gjensidig i et kontinuerlig vekselvirkningsforhold

(Drugli, 2008, s.17). Det er mange forhold som påvirker hverandre i en utviklingsprosess. Biologiske, sosiale og psykologiske forhold vil påvirke hverandre gjensidig og utviklingsprosessen skjer vekselvis mellom individ og miljø gjennom gjensidige tilpasninger over tid, og er godt egnet for å forstå relasjoner som oppstår i skolesammenheng (Drugli, 2012). Elever blir påvirket og påvirker sin omverden. Elevene er ulike og vil derfor påvirke og bli påvirket ulikt. De er selv aktive bidragsyttere i sin egen utvikling. I et vekselvirkningsforhold med miljøet kan en utviklingsprosess være preget av diskontinuitet som kan gi utslag både i en negativ og en positiv retning (Drugli, 2012). Det kan derfor være viktig å kvalitetssikre miljøet rundt elevene slik at de kraven ikke blir i ubalanse med mål, verdier og normer. Som vist i fig. 2 ser vi hvordan en persons utvikling henger sammen med biologiske faktorer og samspillet mellom dem. Figuren forteller oss hvordan en persons utvikling gjensidig påvirkes av de ulike systemene og som igjen påvirkes av krav, mål og verdier og i det biologiske samspillet.

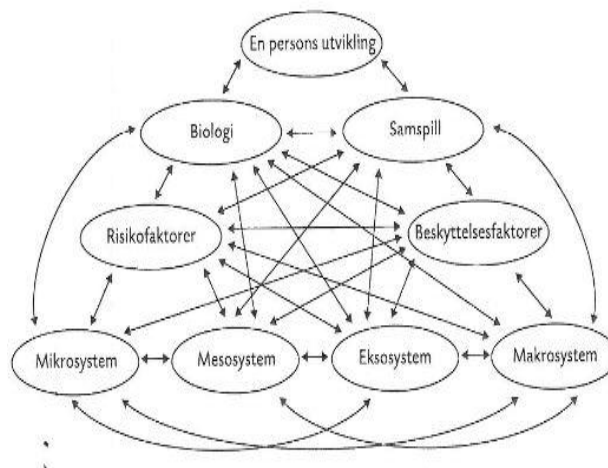


Fig 2: Kompleks gjensidig påvirkning mellom risiko-og beskyttelsesfaktorer. (Øyvind Kvello, 2015)

2.2.1 Personfaktorer

Det er ulike faktorer som påvirker hvordan et individ vurderer en situasjon. Lazarus (2006) mener det er tre personvariabler som har særlig stor betydning: Mål, forestillinger om selvet og personlige ressurser (Lazarus, 2006, s.93).

Nedenfor gir jeg en forklaring på ulike personvariabler som kan ha betydning for opplevelse av stress og mestring av stress.

Betydning av mål og verdier for opplevelse av stress og mestring av stress

Motivasjon sier Lazarus er helt avgjørende i forbindelse med stress og følelser. Har vi ingen mål og ingenting som står på spill, finnes det heller ikke noe potensial for stress eller følelser. Stress eller negative følelser kommer av en forsinkelse av våre mål. Motsatt oppstår positive følelser når vi gjør fremskritt og innfrir våre mål. Hvilket mål som står høyest i et hierarki, betyr når en må avgjøre hvilke mål som har størst betydning i en gitt situasjon. Da kan en for eksempel spør om en person føler seg mest truet av de prestasjonsmessige konsekvensene av utfallet eller personens sosiale tilhørighetsforhold (Lazarus, 2006, s.93). Individets emosjoner, motivasjon og atferd oppstår gjerne ofte gjennom hvordan individet oppfatter virkeligheten, og hvilke konsekvenser den konstruerte virkeligheten har for å oppnå mål i tråd med egne behov (Lazarus, 2006). En elev som er prestasjonsorientert vil representere en virkelighet hvor motivasjon, emosjon og atferd vurderes gjennom behov og mål som går ut på å sammenligne seg med andre og som lett vil gi opp hvis en støter på vansker (Dweck, 2007). Goal orientation theory eller målorienteringsteori er en teori fra 1970/80-tallet og ble foreslått av den pedagogiske psykologen J.A Eison. Den omhandler hvordan en best mulig kan oppnå motivasjon og spesielt da akademisk motivasjon. Målorienterings teori omhandler handlingers mening, hensikt og retning utfra hvilke mål en søker. Denne teorien har vært en viktig innfallsvinkel i arbeid med elevers motivasjon for skolen og definerer hvorfor og hvordan mennesker prøver å oppnå ulike mål (Kaplan, L. Maehr, 2006). Motivasjon og lærelyst er viktige faktorer i læresammenheng. I dag bruker man begreper som motivasjonell mestringsorientering og motivasjonell prestasjonsorientering. Elever som opplever at målet med å gå på skolen er å tilegne seg ny kunnskap kan vi si er mestringsorientert, mens elever som påvirkes av å gjøre det like godt eller bedre enn medelevene kan vi si er prestasjonsorienterte elever. Ulik motivasjon for læring beror på hvilke ulike oppfatninger elevene har om hva evner og ferdigheter innebærer (Bedre skole nr. 3, 2015). Målorienteringsteorien mener Kaplan og Maehr (2006) utgjør en betydelig og viktig del gjennom forståelsen av motivasjonsprosesser for læring. Den gir en pekepinn og en oppfatning om betydninger og formål som er innrammet i handling, tanker og følelser. Elevenes lyst og motivasjon er viktig i læringssammenheng. Blant ulike elever er det ulike motivasjon som driver dem til lærelyst. Åge Diseth (2011) undersøkte motiver og strategier for få å oppnå faglige

prestasjoner blant et utvalg av psykologistudenter i Norge. Han fant en sterk sammenheng mellom motivasjonsvariablene: tro på egen mestringsevne/målorientering og læringsstrategier (Diseth, 2011). Motivasjon for å lære er viktig for å oppnå faglige prestasjoner. Det kan da være snakk om indre motivasjon, ytre motivasjon, en kombinasjon av begge eller at motivasjon for å lære ikke er tilstede. Egen tro på mestring er positivt i læringsammenheng og vil forklares ytterligere nedenfor.

Betydningen av elevenes trossystem for opplevelse av stress og evne til å mestre stress

Mestringsforventninger og mindset

Forestillinger om selvet og verden handler om hvordan vi oppfatter oss selv og vår plass i forhold til miljøet. Her er det snakk om å ta sjanser for å mestre transaksjonen, og hvordan en skal nå frem til et positivt utfall for å innfri et mål. Disse utfallene og målene må en regne inn i omkostninger for både suksess og nederlag (Lazarus, 2006, s. 94).

Mestringstro eller "self-efficacy" er det som ligger som hovedanliggende i Albert Banduras teori. I følge Bandura er sosial erfaring og egen tolkning og oppfattelse av ulike situasjoner det som ligger til grunn for hvordan den enkelte person definerer tro på egen mestring (Bandura, 1977). Har en høy mestringstro vil en ta utfordringer og nederlag lettere. Har en lav mestringstro vil en unngå utfordringer og fokusere på personlig svikt og nederlag. Mestringstro utvikler seg kontinuerlig gjennom nye evner, erfaringer og kunnskap (Bandura, 1977). God mestringstro kan beskytte mot stress og sårbarhet hos ungdom, og er en viktig egenskap for å lykkes i skolen.

Carol S. Dweck har gjennom flere år forsket på hvordan en oppnår suksess med en grunnleggende ide om at det ikke er bare talent og evner som bringer et menneske til suksess. Hun beskriver at vi med en riktig tenkemåte kan motiveres til å nå våre mål både profesjonelt og personlig (Dweck, 2007). Derimot sier Lazarus (2006) at intelligens er mer eller mindre medfødt, og kan forandres i begrenset omfang og under bestemte omgivelser. Sosiale ferdigheter derimot kan man utvikle hvis man gjør en innsats (Lazarus, 2006). Som vist i fig. 3 ser vi to ulike måter å forstå seg selv og omverden. Den ene (Fixed Mindset) ligger det en grunnleggende tro på at intelligens, personlighet og karakter er fastlåst og statisk. Og den andre (Growth Mindset) har en grunnleggende

tro på at intelligens, personlighet og karakter er i stadig utvikling (Dweck, 2014). Dweck har også gjennom sine studier funnet at folk som tror personlighet kan endres hadde en større sannsynlighet enn andre for å håndtere bekymringer og problemer på en konstruktiv måte. Dweck mener at med Fixed mindset fremmes det et kategorisk syn på folks kvaliteter hvor en har en tendens til å ignorere betente problemer og gi opp ved første tegn på problemer (Dweck, 2014). Derimot mener hun at med Growth mindset er en ikke redd for å gjøre feil, en ønsker å lære, og en er ikke redd for utfordringer (Dweck, 2014).

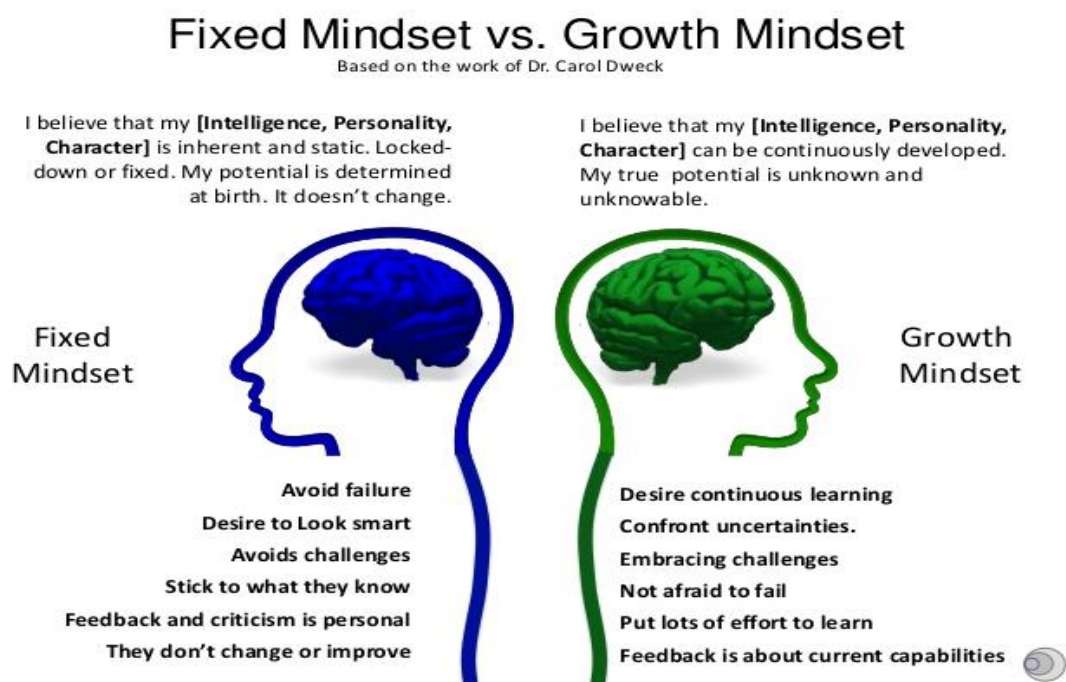


Fig. 3 Carol S. Dweck

Elevens egen konstruksjon av hendelsens mening kan være utløsende for om en reagerer med en stressreaksjon. Individuelle forskjeller kan være medfødt, erfart gjennom oppvekst eller en kombinasjon. Stress er ikke kun avhengig av miljømessige faktorer, men elevens sårbarhet overfor miljøets krav (Lazarus, 2006).

Arbeidsmodeller for tilknytning

Individets sosiale erfaringer i oppveksten er ofte avgjørende for om utviklingen foregår på en tilnærmet normal eller avvikende måte. Dette kan ses i sammenheng med Dweck's teori ved mennesker som tror de kan tilegne seg kunnskap eller mennesker som ikke

tror på egne evner. Den enkelte ungdoms tidligere påvirkning kan ha mye å si for hvordan en senere reagerer på omgivelsene rundt seg og hvordan dette uttrykker seg gjennom egne evner til tilknytning og tro på egen intelligens. Kvaliteten på omsorgsmiljøet kan for eksempel dempe eller forsterke virkningen av biologisk sårbarhet. Hvis en omsorgsperson har vært lite emosjonelt tilgjengelig for en ungdom i oppveksten på grunn av for eksempel depresjon, kan dette ha forstyrret utviklingen. Dette kan derfor være en mulig risikofaktor for at ungdommen utvikler depresjon (Smith, 2004, s.43). Utrygg tilknytning gjør en person mer sårbar for psykiske problemer og trygg tilknytning er beskyttende i utviklingen av den psykiske helsen (Smith, 2004). Nedenfor viser jeg til hvordan tidlige tilknytningserfaringer kan knyttes til hvordan enkelte ungdom mestrer stress og press i skolen.

John Bowlby utviklet tilknytningsteorien for å forstå hvilke prosesser som skjer mellom et barn og en omsorgsperson. Mary Ainsworth har også gjennom dimensjonene trygg og utrygg, bidratt med å utforske tre forskjellige grader av tilgjengelighet og sensitivitet ovenfor barnets signaler og behov. I 1986 fant Main og Solomon at enkelte barn som ikke kunne innordne seg i denne tredelingen befant seg under en fjerde kategori - *Desorganisert tilknytning* (Smith, 2004).

Trygg tilknytning kan karakteriseres ved at et barnet opplever foreldrene som en trygg base hvor en kan uttrykke sine behov og emosjoner åpent og direkte.

Utrygg tilknytning (utrygge –unnvikende) vises ved at omsorgspersonene konsekvent avviser tilknytningsbehovet som barnet søker. Barnet kan da undertrykke sine emosjonelle følelser og unngår tilknytningspersonen og barna kan lett bli engstelige og unnvikende

Utrygg tilknytning (utrygge og ambivalente) uttrykkes ved at en veksler ofte med å søke nærhet og motstand. Barn har gjennom denne type tilknytning hatt erfaring med uforutsigbare omsorgspersoner som kan være truende for barnet. Barna kan overreagere med å over respondere på tilknytningsbehov

Desorganisert tilknytning er en tilknytning hvor barnet har erfaring med frykt overfor omsorgspersonene og en gruppe i motsetning til de andre tre som ser ut til å mangle mestringsstrategier når tilknytningssystemet blir aktivert. Barn med denne type tilknytning har en oppfatning av andre mennesker som er preget av mistro, sinne, angst og/eller frykt (Smith, 2004).

Ungdom med en desorganisert eller utrygg tilknytningserfaring kan være ekstra sårbar ovenfor miljøets krav og kan derfor oppleve prestasjonspresset i skolen sterkere enn ungdom som har en trygg tilknytningserfaring.

Samtidig med utviklingen av de ulike tilknytningmønstrene skapes det indre arbeidsmodeller hvor individet ser seg selv, andre og den verden de lever i ut fra sin egen tilknytningserfaring. Indre arbeidsmodeller kan forandres hvis gode relasjoner blir etablert i for eksempel en skolesituasjon. Nye emosjonelle erfaringer er aldri for sent selv om tidligere erfaringer ikke har vært tilstrekkelige. Det er derfor viktig for ungdom i den videregående skole å ha gode relasjoner til lærer og medelever. Dette kommer jeg tilbake til under betydningen av miljømessige faktorer.

Betydningen av kunnskaper og ferdigheter for stress og mestring av stress

Personlige ressurser er noe en enten er født med eller opparbeider seg underveis.

Personlige ressurser kan innbefatte intelligens, penger, sosiale ferdigheter, utdanning, støtte fra familie og venner, tiltrekkende utseende, personlig energi osv. I et konkurransebetonet samfunn har de personlige ressursene på godt og vondt noe å si for å få sjansene til å oppnå tilpasningssuksess (Lazarus, 2006, s.94).

Noen elever føler på at alt de gjør må være perfekt, og at en derfor opplever å ikke ha kontroll. Elever som føler dette trenger konstruktive tilbakemeldinger og et trygt og forutsigbart miljø hvor den enkelte elev selv kan regulere sin læring etter eget kunnskapsnivå i de ulike fagene (Øverland og Bru, 2016, kap. 2). Stress kan utløses når individet må kjempe med krav som ikke er lett å leve opp til. Den miljømessige belastningen kan true, skade og/eller utfordre personens psykologiske ressurser så sterkt at det kan fremkalle stress. Denne reaksjonen er avhengig av den enkelte persons ressurser til å takle kravene som blir satt og om situasjonen truer oppnåelse av et mål

(Lazarus, 2006). Kunnskaper og ferdigheter individet har tilegnet seg både sosialt, emosjonelt og kulturelt har en viktig rolle i hvordan en vurderer og mestrer en situasjon. Erfaringene individet har med seg er med på å bestemme individets vurdering av en situasjon (Lazarus, 2006, s.116). Vurderingsprosessen består ifølge Lazarus (2006) av en primær og en sekundær vurdering. I den primære vurderingen avgjør individet om situasjonen truer mål, verdier eller forestillinger om selvet. Innenfor den sekundære vurderingen evaluerer individet hvem som har skyld eller ære for et bestemt forhold og eventuelt mulige mestringsstrategier (Lazarus, 2006, s. 117-118). Under viser jeg til en forklaring på miljømessige faktorer som kan ha noe å si for stress og mestring av stress.

2.2.2 Miljømessige faktorer

I tillegg til personfaktorer har også miljøfaktorer en vesentlig innflytelse på stress i tolkningen av en situasjon. Nedenfor vil jeg se nærmere på hvordan miljømessige faktorer kan ha betydning for stress og mestring av stress.

Betydningen av skolens sosiale struktur for stress og mestring.

Det er viktig at skolen rustet elevene til et selvstendig liv med god helse. Elevene må ha tro på seg selv gjennom egen fremgang og mestring. For å få til det må elevene føle og oppleve sosial støtte. Skolen er en stor del av ungdommenes liv og de tilbringer flere timer i uken her. Det er derfor viktig at elevene føler støtte fra lærere og medelever, og at skolen setter fokus på et godt psykososialt miljø hvor elevene opplever støtte og forutsigbarhet (Bru, Cosmovici Idsøe og Øverland, 2016). Støttende sosiale relasjoner har stor betydning for stresshåndtering hos både barn, unge og voksne (Lazarus, 2006) Ungdom i den videregående skole har med seg ulik erfaring fra tidligere skolegang og oppvekst. Risikofaktorer for stress og psykiske lidelser i den videregående skole kan være et miljø som skaper dårlige læringsbetingelser i form av et konkurranseorientert klima hvor elevene er opptatt av å sammenligne seg med hverandre. Svak struktur i skole og klasseledelse kan også være en risiko for økt stressnivå. Det samme kan det være når oppgaver, prøver og fremføringer er lite forutsigbare. Mobbing er en stor

risiko som er svært destruktivt, og kan føre til at en elev får tegn på fysisk, sosial og følelsesmessig stress (Cosmovici Idsøe og Idsøe, 2016, kap. 5).

Jeg vil nå se nærmere på hva lærer kan bidra med for å beskytte elever for prestasjonspress og psykiske lidelser.

Relasjon lærer-elev:

Gode relasjoner mellom lærer og elev er en av de mest effektive strategiene for en bedre psykisk helse og læring (Drugli, 2012). Læreren bør daglig ha en bevisst kommunikasjon med sine elever for å skape en trygghet (Øverland og Bru, 2016, kap.2). Det er spesielt tre aspekter som er viktig for å skape en god relasjon mellom lærer og elev hevder Drugli 2012, Noddings, 2005, Pianta, Hamre og Allen, 2012 (Øverland og Bru, 2016, kap. 2). Læreren kjenner elevene og gir støtte ved behov: Ved å interessere seg for elevens bakgrunn og interesser samt emosjonelle og sosiale utfordringer vil dette være et godt grunnlag for å bygge gode relasjoner.

Læreren formidler aksept og varme: Læreren bryr seg om, anerkjenner og respekterer eleven. Eleven vil da føle trygghet i relasjonen til læreren. Sensitivitet overfor eleven: At læreren er sensitiv overfor elevens signaler (Øverland og Bru, 2016, kap.2). Furrer og Skinner (2006) fremhever at gode lærer-elev relasjoner får elevene til å samarbeide bedre og til å yte en større faglig innsats (Drugli, 2012). Lærerne vil ofte føle de at undervisningen går lettere og at de får et bedre samspill i klassen. Hattie (2009) har gjennom sine analyser av flere studier funnet at det å bygge gode relasjoner er en av de mest effektive strategiene en lærer kan bruke for å fremme læring hos elevene. En god relasjon vil og kunne bidra til å hindre at elevene utvikler angst og følelsen av umulig press og frustrasjoner (Drugli, 2012). Det er viktig med en god lærer-elev relasjon for å unngå at sårbare elever med høyt stressnivå får en ytterlig belastning i skolesammenheng. (Drugli, 2012).

Relasjon elev-elev:

Forskning viser at en god lærer-elev relasjon har innvirkning på relasjoner mellom elevene. Ladd, Birch og Buhs (1999) fant at elever som har en positiv relasjon til lærer også ofte har en positiv relasjon til sine medelever (Drugli, 2012). Møter læreren alle elevene på en respektfull måte, vil medelever gjerne og respektere hverandre. Skapes en

god struktur i skolehverdagen med anerkjennende kommentarer, høflighet og et miljø med god takhøyde, vil det være lettere for den enkelte elev å akseptere hverandre. Forskning viser at relasjonen mellom tenåringer er viktigere og mer betydningsfullt enn det man har trodd tidligere (Drugli, 2012) Skapes det trygge relasjoner i klasserommet vil elever som er engstelige våge å ta sosiale utfordringer og få en større tro på egen læring (Øverland og Bru, 2016, kap.2). Ladd (2005) og Ystgaard (1997) sier at støtte og gode relasjoner mellom elevene styrker selvfølelsen samtidig som elevene blir bedre rustet til å takle utfordringer (Øverland og Bru, 2016, kap.2).

Betydning av kultur eller verdier i skole og i jevnaldringsgruppen for elevers opplevelse av stress og evne til å mestre stress

Det er viktige kulturelle forskjeller fra samfunn til samfunn som har innflytelse på stress, mestring og følelser hos den enkelte. Variasjonene henger sammen med forskjellig oppfatninger av menneskelige relasjoner og en forskjell mellom individualisme og kollektivism. Dette handler om en oppfattelse av selvet, om man er uavhengig av andre, eller om det er en gjensidig avhengighet (Lazarus, 2006, s.86). Skolens miljø er viktig for ungdommers helse og livskvalitet. Hvis skolemiljøet er en belastning eller stressende viser flere undersøkelser at dette kan utgjøre en risiko for psykiske helseplager og selvopplevde helseplager (Hjern, Alfven, Østberg, 2008), (Murberg og Bru, 2007), (Natvig, Albretksen, Anderssen, Qvarnstrøm, 1999). Er skolemiljøet preget av å være mestringsorientert vil elevene være opptatt av å være fornøyd med det en lærer og samtidig kunne foretrekke utfordrende oppgaver å vise utholdenhet (Kaplan, Middleton, Urdan, og Midgley, 2002). Motsatt vil et prestasjonsorientert skolemiljø ha en negativ effekt i at sosial sammenligning og ytre motivasjon ofte skaper motsetninger og negative sosiale relasjoner. Et mestringsorientert motivasjonsklima, med verdsetting av innsats, gir bedre læringsvilkår og bidrar til en bedre psykisk helse blant elever som er i risiko. Elevene motiveres til å jobbe ut fra personlige mål uten å måtte sammenligne seg med andre. Dette har vist seg å stimulere til høyere innsats og motivasjon for å øke egne ferdigheter innenfor enkelte fag. I et slikt læringsmiljø er det lov til å prøve og feile sammen med en lærer som stadig verdsetter den innsatsen elevene legger ned (Øverland og Bru, 2016, kap.2). I en nyere studie fant Joyce og Early (2014) en sammenheng mellom lærerstøtte, god tilknytning og mindre depressive symptomer

(Joyce og Early, 2014). Miljømessige krav kan bidra til å skape elever som er prestasjonsorienterte. Disse er som oftest opptatt av å vise hva de kan og unngår derfor det de ikke har så god kompetanse på. De prestasjonsorienterte elevene motiveres av mål som å prestere like godt eller bedre enn medelevene sine. Disse elevene kan derfor unngå vanskelige oppgaver som kan bidra til at eleven gir opp når en møter på vansker (Dweck, 2007). Et læringsmiljø som er preget av å synliggjøre resultater og konkurranse vil for den enkelte elev ha ulik betydning. En slik sosial sammenligning er viktige kilder til egen selvoppfatning, og kan gi noen elever signaler på at de ikke er flinke eller gode nok. Fremgang i et prestasjonsorientert miljø vil bli usynliggjort fordi en sammenligner seg med andre elever. Internasjonale studier har vist at prestasjonsorienterte miljø har en negativ virkning ved at elevene yter mindre innsats og viser mindre utholdenhet når de støter på utfordringer. Elevene i et slikt læringsmiljø har og en dårligere relasjon til lærere og medelever (Skaalvik og Federici, 2015). En skole hvor hovedvekten ligger på sammenligning av prøver og resultater er en prestasjonsorientert skole. Elevene oppfatter gjennom signalene som blir sendt at det er viktig å være best.

I et prestasjonsorientert miljø kan derfor noen elever utvikle en lav selvoppfatning på grunn av få mestringserfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I studien om prestasjonspress i skolen gjennomført av Skaalvik og Federici i 2015 viste til elever som følte et stort prestasjonspress i skolen uavhengig av hvordan elevene gjorde det på skolen. De elevene som følte det største presset rapporterte om større nedstemthet, lavere selvverd og sterkere utmattelse (Skaalvik og Federici, 2015).

Et prestasjonsmiljø er et sosialt miljø hvor det å prestere bedre enn andre blir verdsatt. Et mestringsorientert motivasjonelt klima kan bidra til å skape mestringsorienterte elever som fokuserer på å lære, forstå og utvikle ferdigheter, heller enn å fokusere på konkurranse om de beste prestasjonene. Disse elevene ønsker en personlig vekst gjennom sitt engasjement til oppgaver og prestasjoner (Kaplan, L. Maehr, M.L, 2006). Et prestasjonsmiljø løfter frem de elevene som presterer bra og ikke den enkelte elevs utvikling og framgang. Ved å legge vekt på den enkeltes framgang gir en elevene en større mulighet til å skape interesse og til å redusere prestasjonspress (Skaalvik og Federici, 2015). Elever som er mestringsorientert har vist seg å inneha en høyere selvtillit, en større utholdenhet, er mer selvstendig og har generelt en bedre helse og trivsel (Kaplan og Maehr, 2006). Lazarus (2006) sier at en person vurderer sin egen

personlige betydning av det som skjer i miljøet rundt seg. Hvordan personen forholder seg til denne vurderingen handler om selve mestringsprosessen, og personens atferd og følelser kan ses i sammenheng med hvordan personen oppfatter selve hendelsen (Lazarus, 2006). Nedenfor viser jeg til noen mestringsstrategier som kan være nyttig i møte med skolens krav.

2.3 Mestringsstrategier i møte med skolens krav

Både opplevelse av stress og valg av mestringsstrategier påvirkes av person- og miljøfaktorene omtalt ovenfor. Nedenfor kommer en omtale av mestringsstrategier elever kan bruke i møte med skolens krav.

I følge Lazarus er emosjonelle plager som angst og depresjon forklart ved at en ikke opplever eller har forventninger om å mestre de utfordringer en møter. Lazarus mener begrepene stress, følelse og mestring henger sammen og hvor følelsesbegrepet er det overordnede som innebærer både stress og mestring (Lazarus, 2009, s.55).

2.3.1 Ulike mestringsstrategier

Alle mennesker innehar ulike måter å takle daglige utfordringer på. Mestring kan oppleves på ulike nivå. Både psykologisk, fysisk og i sosiale relasjoner. Mestring har 2 hovedfunksjoner som vist i fig. 1 problemfokuset mestring og emosjonsfokuset mestring: Problemfokuset mestring har den funksjon at eleven først får informasjon om hva som skal gjøres og handlingen retter seg enten mot person eller miljø (Lazarus, 2006). Emosjonsfokuset mestring retter mot hvordan en regulerer følelsene som er knyttet til en stressende situasjon. En elev kan da unngå å tenke på trusselen eller velge å revurdere den (Lazarus, 2006).

Ifølge Bandura (1977) har personer som sliter med psykiske plager vanskeligheter med å endre sin situasjon (Bandura, 1977). Schraml forklarer gjennom sin studie at høy selvfølelse er en avgjørende faktor for å hindre stress og psykiske helseplager som depresjon. Hun viser og til flere studier som mener selvfølelse ofte foster god tro på egen mestring og hvor mennesker med høy selvfølelse viser seg å bruke mer adekvate mestringsstrategier i stressfulle situasjoner (Schraml, 2013, s.13). Fysisk aktivitet kan

være en hensiktsmessig mestringsstrategi i møte med stress. Schraml viser og til flere studier (Nabkasorn et al., 2005; Wiles et al., 2008) og (Wiles et al.,2008) hvor det er funnet positive sammenhenger mellom fysisk aktivitet og psykisk velvære. I det minste kan en time daglig moderat fysisk aktivitet hjelpe positivt på helsen (Schraml , 2013, s.15). Fysisk aktivitet kan ses på som en helsefremmende og positiv atferd som er viktig for utvikling som i for eksempel skolearbeid og motivasjon for læring. Fysisk aktivitet bidrar også til overskudd og energi til å konsentrere seg bedre om skolearbeid (Samdal, 2009). I en studie av Sagatun, Sogaard, Bjertness, Selmer og Heyerdahl (2007) rapporterte de at fysisk aktive 16 åringer hadde en bedre psykisk helse enn deres medelever som var fysisk inaktive. I tillegg til sammenhenger mellom livsstil og stress, ser det ut som forstyrret søvn spiller en avgjørende rolle i forskningen på stress og utbrenthet (Schraml, 2013, s.15). Søvn er en motstander til stress. Det er gjennom flere studier funnet sammenheng mellom stress og forstyrret søvn. I en longitudinell studie av 4175 ungdom fant Robert et al. (2009) at mengden av søvn kunne ses i sammenheng med våkenhet gjennom dagen og evne til å konsentrere seg om å utføre skolerelaterte oppgaver. Forstyrret søvn virket negativt inn på faglige prestasjoner (Schraml, 2013, s.19-20). Lazarus (2006) sier at følelsene betegner et overordnet system som består av motivasjon, vurdering, stress, følelse og mestring. God mestring kan og bety at man presser seg hardt og dermed blir utsatt for mer stress (Lazarus, 2006, s.128-129). Det finnes enkelte studier som har funnet at skolerelatert stress er en risikofaktor for å utvikle psykiske lidelser. Murberg og Bru (2006) fant gjennom en longitudinell studie i Norge at skolerelatert stress er en risikofaktor for psykosomatiske symptomer (Walburg, 2014). I Finland fant Salmela-Aro, Savolainen og Holopainen (2009) en implikasjon på at skolerelatert stress kan forutsi depressive symptomer sterkere enn omvendt (Salmela-Aro, Savolainen og Holopainen, 2009).

2.4 Sammenheng mellom stress og psykiske helseplager

Lazarus teori antar at emosjoner formes av de tolkninger og vurderinger som gjøres i forhold til valg av mestringsstrategier. Det er derfor ifølge denne teorien en nær forbindelse mellom mestringsstrategier og emosjoner og emosjonelle helseplager. Angst er koblet til en vurdering av at unngåelse er den beste mestringsstrategien.

Tristhet, som er sentralt element i depresjon er koblet til at en vurderer det slik at en ikke har mestringsstrategier for å håndtere situasjonen. Lazarus (2006) forklarer gjennom en systemteoretisk tilnærming at det er relasjonen mellom person og miljø som gir grunnlaget for vurderingen eller tolkningen av en stressende konfrontasjon. Person og miljøfaktorene er forutgående årsakvariabler konstaterer Lazarus (Lazarus, 2006). Personvariablene er avhengig av verdier, forpliktelser og forestillinger, mens miljøvariablene er avhengig av krav, innskrenkninger, ressurser. Vurderingen eller tolkningen er en medierende prosess hvor en vil foreta en primær vurdering en sekundærvurdering og en revurdering som kan bidra til mestring som enten er problemfokusert eller følelsesfokusert. Denne prosessen kan gi umiddelbare konsekvenser som fysiologiske endringer eller positive/negative følelser (Lazarus, 2006). Forståelsen av denne systematiske tilnærmingen kan likevel være en noe forenklet måte å fremstille utallige forskjellige mestringsprosesser. Hver mestringsprosess er kompleks og forandrer seg fra øyeblikk til øyeblikk og kan derfor ikke alltid tenkes ut fra denne forklaringen (Lazarus, 2006, s.241-242).

Psykiske lidelser er mentale plager som påvirker tanker, følelser, væremåter og omgang med andre mennesker. De vanligste psykiske lidelsene blant ungdom er angst, depresjon og psykosomatiske plager. Angst er redsel for truende hendelser. Dette kan være en langsom, diffus, vedvarende, forventningsbetonet form for ubehag som knyttes til en fare for uviss eksistensiell trussel (Lazarus, 2006, s. 295). Angst og depresjon blir sett på som gjentatte trusseltolkninger. Ved angst vil den sekundære tolkningen være at en håndterer situasjonen ved å redusere eller unngå den eller de ubehagelige emosjonelle opplevelsene. Depresjon kjennetegnes ved vedvarende tristhet og negative forventninger til fremtiden, gjerne koblet med følelse av hjelpeløshet i forhold til de utfordringer en opplever å stå ovenfor (Bru, 2011, s. 18). Ved depresjon finner en ikke de nødvendige mestringsstrategier. Det vil da oppstå en følelse av hjelpsløshet eller håpløshet.

3.0 Forskningsmetode

Det er vanlig å skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode innen samfunnsforskning. Kvantitative metoder samler informasjon om flere mennesker som for eksempel gjennom spørreskjema, mens kvalitative metoder samler en bredere informasjon om færre personer, ofte gjennom intervju eller observasjon.

For meg var det viktig å få fylldig informasjon om temaet. Det var derfor mest hensiktsmessig å bruke intervju som metode for å få en bredere innsikt og forståelse av den faktiske hverdagen ungdommen lever i.

I denne studien tar jeg derfor i bruk en kvalitativ intervjumetode for å fremheve meninger, synspunkter og opplevelser blant ungdom i den videregående skole. Ved å bruke en kvalitativ intervjumetode hadde jeg mulighet til å gå i dybden på et fenomen som i denne studien omhandler elevenes eget syn på prestasjonspress i skolen. Forståelsen av mening og betydning kan vektlegges ut fra forskjellige teoretiske retningslinjer. Jeg ønsket å bruke en fenomenologisk metode som søker å forstå ungdommens egne personlige erfaringer og opplevelser med stress, press, krav og hvordan dette eventuelt kan ha innvirkning på deres psykiske helse.

3.1 Fenomenologi

Fenomenologi er den egentlige læren om et fenomen og er basert på hvordan mennesker erfarer sin livsverden. Interessen samles rundt fenomenverden mens den ytre verden kommer i bakgrunnen (Thagaard, 2013). Med utgangspunkt i en subjektiv opplevelse søker en etter en forståelse og dypere mening fra aktørens eget perspektiv (Thagaard, 2013). Tanken på å få lov til prate med ungdommen om et tema som har interessert meg mye de siste årene var både en spennende og interessant prosess som jeg så frem til. Med fenomenologi som fortolkningsramme kan en beskrive trekk som er felles for deltakerne som deltar og som igjen kan gi en generell forståelse av det fenomenet som studeres (Thagaard, 2013).

Gjennom mitt arbeid med teori knyttet til fenomenet tilegnet jeg meg kunnskap som var nyttig for mitt videre arbeid ute i feltet. Med min egen opparbeidete teoretiske kunnskap ville ytterligere informasjon om realiteten av personers meninger og deres forståelse av fenomenet forhåpentligvis bidra til en enda større forståelse. Ungdommen ville kunne få mulighet til å uttrykke hvilke meninger og oppfatninger de hadde om fenomenet og jeg kunne få vite mer om ungdommens egen forståelse innenfor den skolehverdagen de opplever daglig. Gjennom en fenomenologisk metode søker en etter presise beskrivelser, istedenfor gjennom forklaringer og analyser (Kvale og Brinkmann, 2015). Selv kunne jeg bare glede meg til å forberede intervjuet og til selve utførelsen.

3.2 Planlegging av et kvalitativt intervju

Planleggingen av intervjuene har vært en kontinuerlig prosess. Dette til tross for at jeg ganske tidlig i min studie ønsket å intervju ungdom med lang fartstid i skolen. En pågående studie er en stadig praktiserende prosess som ikke alltid kan besvares her og nå. Det har vært spørsmål angående hvordan intervjuene skulle gjennomføres, hvordan jeg skulle få tak i elever som ønsket å intervjues, hvor intervjuene skulle skje og hvilke spørsmål som var relevante?

Samtidig har det også vært spørsmål som hva om jeg ikke fikk tak i noen elever, hvordan burde jeg gå frem, ville elevene svare på de spørsmålene jeg har satt opp?

I selve planleggingsfasen ble det sendt inn meldeskjema til Norsk

Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Etter noen uker fikk jeg tilråding av prosjektet. Arbeidet startet da med å sende ut forespørsler om deltakelse sammen med informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Det viste seg at det var en vanskelig tid på slutten av skoleåret og rundt eksamen jeg hadde funnet til å gjennomføre intervjuene. Jeg måtte derfor gjennom flere runder før jeg endelig fikk et utvalg som ønsket å delta i prosjektet.

3.3 Utvalg

Jeg ønsket i denne studien å bruke et utvalg av elever som gikk på studiespesialisering i 2. eller 3. klasse i den videregående skole. Kvalitative studier baserer seg ofte på

strategiske utvalg. Dette er et utvalg hvor en velger et strategisk tilgjengelighetsvalg i forhold til det fenomenet en ønsker å studere (Thagaard, 2013). Mitt utvalg er strategisk ved at jeg har valgt ungdom som går på videregående skole på studiespesialisering. Dette har jeg gjort bevisst fordi det har vist seg at elever som går på studiespesialisering føler seg mer utmattet enn elever på yrkesfaglinjer på grunn av høyere faglig stressnivå. En longitudinell studie av Salmela-Aro, Kiuru og Nurmi (2008) som undersøkte sammenhengen mellom utbrenthet hos elever som gikk på studiespesialisering og elever som gikk på yrkesfag fant at elever på studiespesialisering opplevde mer utmattelse på skolen enn elever som gikk på yrkesfaglinje (Salmela-Aro, Kiuru og Nurmi, 2008). Jeg sendte først ut forespørsler på mail sammen med informasjonsskriv og samtykkeerklæring til flere skoler, men fikk mye av de samme svarene tilbake som gikk på at de enten fikk flere slike henvendelser i uken, at de ikke hadde kapasitet, og at det var vanskelig tid nå mitt oppi eksamen. Jeg fikk til slutt et utvalg på fem elever. Det som er avgjørende ved størrelsen på et utvalg er om utvalget var egnet til å utforske min problemstilling. Det vil si at størrelsen på utvalget ikke nødvendigvis trenger å være for stort for å kunne gå i dybden. Når flere enheter ikke gir en større forståelse av fenomenet er utvalget stort nok (Thagaard, 2013). For å skape sammenhenger og gode analyser av intervjuene ble fem informanter et antall som jeg mente kunne ses på som egnet for å kunne besvare min problemstilling og i denne studiens størrelse. I denne studien ble 3 jenter og 2 gutter intervjuet i 2. og 3. Klasse i den videregående skole.

3.4 Intervjuguide

Jeg valgte i denne studien å bruke en semistrukturert intervju. Et intervju kan være strukturert, løst eller med fastsatte spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015). Det kan være lite strukturert hvor tema er bestemt på forhånd men ikke spørsmålene. Da blir det mer en samtale mellom den som intervjuer og intervjuperson. En annen måte er å skape et strukturert intervju hvor spørsmålene og rekkefølgen er laget på forhånd.

Intervjupersonen står fritt i hvordan svarene blir utformet. En tredje måte er å ha et delvis strukturert intervju. Da er temaene for fastlagt på forhånd men ikke rekkefølgen. Da kan intervjupersonen fritt fortelle og er mer fleksibel i sine svar og intervjuer følger svarene med temaene som er viktig i forhold til problemstilling (Thagaard, 2013).

Ut fra et fenomenologisk inspirert perspektiv er et delvis strukturert (semistrukturert) intervju vanlig å bruke for å forstå intervjupersonens livsverden (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg valgte i denne studien å bruke et semistrukturert intervju fordi min forforståelse /teori gav føringer for hvilke tema som var aktuelle å ta opp. Intervjuet var da verken en åpen samtale eller et intervju med lukkede spørsmål. Innledningsvis før lydopptaket startet hadde jeg en kort presentasjon av meg selv og litt om hensikten med studien. Jeg forklarte deretter om anonymitet og taushetsplikt samtidig som jeg minnet på at elevene kunne trekke seg når som helst. Når selve intervjuet startet ble elevene minnet på at lydopptaket startet. Intervjuguiden inneholdt noen overordnede tema knyttet til forskningsspørsmål og som var tatt ut fra teoridelens hovedelement. Temaene var skolerelatert stress, personfaktorer, miljømessige faktorer og mestringsstrategier i møte med skolens krav. Under hvert overordna tema forelå det mer konkrete spørsmål.

3.4.1 Gjennomføring av intervjuene

Intervju er en samtale mellom to parter om et felles emne. I et intervju skapes det kunnskap mellom den som intervjuer og intervjupersonen. Den personlige kontakten og den økende innsikten i intervjupersonens livsverden er en spennende og berikende prosess (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved mitt første oppmøte på skolen og i forkant av intervjuene fikk jeg først prate litt med informantene mine. Der avtalte vi tid og sted for når intervjuene skulle gjennomføres. Intervjuene ble gjennomført ved elevens skole helt på tampen av skoleåret. I forkant av intervjuet satt jeg opp opptaksutstyr og forberedte meg. Jeg opplevde at elevene var trygge og vi fikk et rom som var usjenert og rolig. Det var viktig for meg å forsøke å skape en rolig og avbalansert atmosfære hvor elevene følte seg avslappet. Det ble derfor litt løs prat når hver enkelt informant entret rommet. Elevene var mitt oppi muntlig eksamen og det ble forståelig nok derfor en del snakk om hva de skulle opp i, hvordan det hadde gått eller hvordan det kom til å bli. Jeg fortalte dem hvor takknemlig jeg var for at de ønsket å stille opp i prosjektet. Deretter startet jeg å fortelle litt om meg selv og formålet med prosjektet. Selve intervjuet tok i overkant av en halv time. I etterkant av intervjuet snakket vi igjen litt løst før jeg takket dem for deltakelsen. Jeg fikk en positiv opplevelse av intervjuene og ungdommen var generelt åpne og imøtekommende. Jeg forsøkte å være en interessert og nysgjerrig lytter som la

til side all tidligere kunnskap om temaene. Elevene opplevdes som levende og engasjerte i spørsmålene de fikk og jeg forsøkte å være mest mulig tilstede i øyeblikket og ikke avbryte deres fantastiske engasjement. Jeg gledet meg nå til den videre prosessen med å bearbeide de dataene jeg nå hadde innhentet.

3.4.2 Bearbeiding av intervjudata

Det tok ikke lang tid før jeg startet arbeidet med å transkribere lyddataen jeg hadde innhentet gjennom intervjuene. Intervjusamtalene får en bedre struktur og blir lettere å analysere når en transkriberer dem fra muntlig til skriftlig tekst (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg hørte først gjennom hvert enkelt intervju før transkriberingen startet. Dette kan bidra til å heve kvaliteten på analysen. Kvale og Brinkmann (2015) sier at gjennom transkriberingen vil tanker om sosiale og emosjonelle aspekter allerede bli påbegynt. Å transkribere intervjuene var en møysommelig og krevende prosess som krevde litt tid, men allikevel en prosess som gav meg nye oppdagelser av enkelte utsagn og svar. Alle "hm" og "mmm" samt pauser og stopp ble tatt med i transkripsjonen for å få en mest mulig konkret omdannelse av den muntlige samtalen til en skriftlig tekst.

3.5 Analyseprosessen

Når intervjudataene var samlet inn var det nå viktig å ta stilling til hvordan jeg skulle fremstille resultatene i mitt videre arbeid. Å analysere betyr å dele noe opp i biter og elementer (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg valgte før intervjuene å kategorisere spørsmålene mine i hovedtema tatt ut fra teoridelen. Det ble derfor naturlig for meg å analysere intervjuene i lys av de utvalgte temaene. Dette skapte en bedre struktur som gav meg muligheter til å knytte teorien tettere til det som kom frem under intervjuene. Neste skritt ble derfor å kode transkripsjonen for å gjøre meg kjent med datamaterialet, og for å skape en oversikt over innholdet. Datamaterialet ble kodet med kodenotater. Å kode data innebærer at vi karakteriserer utsnitt av data med begreper som gir uttrykk for meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2013). Ved å kode dataen til enkelte begreper og kategorisere dem ville det bli lettere å sammenligne dataen i en videre drøfting. I analysen av min studie har jeg valgt ifølge Kvale og Brinkmann (2015) å ta i bruk meningskonsentrasjon som er en form for kategorisering av de transkriberte

intervjuene og meningsfortetting hvor en forkorter intervjupersonens uttalelser for å få frem meningene på en mer konkret måte (Kvale og Brinkmann, 2015).

I selve analyseprosessen leste jeg først alle intervjutranskripsjonene for å få en større oversikt over hvert enkelt intervju. Deretter startet jeg en koding for å finne meningsbærende informasjon som var viktig for å kunne besvare forskningsspørsmålene. Kategoriene som jeg oppfattet som viktige for denne studien ble kodet med farger slik at det ble lettere i etterkant å sammenligne intervjuene på tvers.

3.6 Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Å tolke resultatene fra et intervju sier noe om hvordan den som tolker vurderer innholdet og meningen til den enkelte. Denne vurderingen kan på den ene siden være knyttet til den teorien forskeren har som bakteppe og på den andre siden de vurderingene forskeren tar i bruk for å se sammenhenger og tendenser (Thagaard, 2013). Forståelsen av et fenomen ute i feltet kan være ulik ut fra hva forskeren ønsker å studere. (Thagaard, 2013). Under viser jeg til tre begreper som Thagaard (2013) bruker for å vurdere kvaliteten på forskningen.

3.6.1 Troverdighet

Troverdighet også kalt reliabilitet handler om gyldigheten til de tolkningene forskeren kommer frem til. For å styrke troverdigheten i denne studien forsøkte jeg i intervjuene å skape en trygg atmosfære for elevene slik at de følte at de kunne svare på spørsmålene uten å nøle. Ved å skape en god kjemi mellom oss ble det også lettere å prate for dem. Jeg forsøkte videre å ikke stoppe informantene i deres iver etter å fortelle slik at ikke vesentlig informasjon ble holdt tilbake. Jeg forsøkte allikevel å holde meg til intervjuguiden for å få mest mulig sammenlignbare resultater. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd slik at jeg kunne være mest mulig til stede for informantene og for at jeg ikke skulle miste verdifull informasjon underveis. Selve transkripsjonen var en prosess som krevde at jeg måtte lytte gjennom opptakene opptil flere ganger for å få best mulig omdanning av den muntlige tekst til et skriftlig resultat. Reliabilitet handler om resultatene hadde blitt de samme i den samme studien med en annen forsker (Kvale og

Brinkmann, 2015). Det er viktig å gi en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen og vår teoretiske ståsted for å gi studien en større reliabilitet (Thagaard, 2013).

Jeg har forsøkt å gjøre forskningsprosessen oversiktlig og detaljert for å gi studien en større troverdighet.

3.6.2 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet også kalt validitet handler om resultatene representerer den virkeligheten vi har studert, og om vi måler det vi tror vi skulle måle. Det sier oss noe om gyldigheten til tolkningen forskeren kom frem til (Thagaard, 2013). Dette tar meg tilbake til mine egne forskningsprosess og som Kvale og Brinkmann (2015) kaller en prosessvalidering som fungerer som en kvalitetskontroll av de ulike stadiene i forskningsprosessen. Hvis det var enkelte svar som ble noe uklare oppfordret jeg til mer informasjon som f.eks: Fortell mer om , eller hvordan opplevde du Transkriberte intervju kan og i noen tilfeller sendes til informantene for kommentarer, men dette valgte jeg ikke å gjøre i denne studien. Vi kan stille spørsmål om de tolkningene vi kommer frem til er gyldige i den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2013). Gjennom hele forskningsprosessen har jeg forsøkt å stille spørsmål ved mine tolkninger og valg. Har jeg valgt riktige spørsmål og tema i intervjuene i forhold til problemstillingen? Har analysene mine vært fornuftig tolket? Kunne koding og kategoriseringen vært forandret? Ut i fra mitt ståsted har jeg valgt å tolke etter det som var mest fornuftig sett med mine øyne.

3.6.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om tolkningen som er gitt i denne studien kan være relevant i utover denne studien og i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). I kvalitative studier gir fortolkningen et grunnlag for overførbarhet (Thagaard, 2013). Så vidt meg bekjent finnes det ingen eller få intervjustudier innen psykisk helse og prestasjonspress i Norge. Jeg ønsket at ungdommen selv skulle sette ord på det. Jeg har få informanter vet derfor ikke om det kan være representativt til å bruke i andre sammenhenger, men informasjonen ungdommen gav er utfyllende og interessant og kan etter mitt syn benyttes til videre studier om temaet.

3.7 Etiske hensyn

Som forsker skal en tenke nøye gjennom hvorfor en tar enkelte valg i selve forskningsprosessen. Som forsker har en et etisk ansvar overfor personer som studeres ute i feltet og som stiller spesielle krav til forskeren (Thagaard, 2013). Ifølge Thagaard(2013) og Kvale og Brinkmann(2015) er det viktig som forsker å forholde seg til noen etiske og moralske retningslinjer for å unngå å skade informantene. Jeg vil presentere tre hovedprinsipper som kan benyttes: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

3.7.1 Informert samtykke

Elevene som skulle intervjues fikk lese gjennom et informasjonsskriv som beskrev oppgavens tema og hvilke punkter spørsmålene ville være knyttet opp mot. Her ble det også bemerket at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt og at jeg som intervjuer hadde taushetsplikt. Elevene fikk informasjon om at det var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst. Det ble samtidig opplyst om at intervjuet ville bli tatt opp på bånd. Informasjonsskrivet fortalte videre at informantene ville bli anonymisert og at all datamateriell ville bli destruert etter bruk. Etter at elevene hadde lest gjennom informasjonsskrivet signerte hver enkelt elev en samtykkeerklæring i forkant av intervjuet. Gjennom informert samtykke sikrer en at elevene deltar frivillig (Kvale og Brinkmann, 2015). Prinsippet om informert samtykke er basert på respekt for individets rett for kontroll over eget liv og de opplysninger som skal deles om seg selv til andre. Med samtykke menes det at individet har gitt samtykke uten noen form for press (Thagaard, 2013). I denne studien fikk elevene på forhånd lese gjennom et informasjonsskriv som kort fortalte om meg selv og om studien. Det ble også informert at jeg som intervjuer har taushetsplikt, at det er frivillig å delta og at de kan trekke seg fra studien når som helst. I informasjonsskrivet ble det også opplyst om at prosjektet er anbefalt av personvernet for forskning (NSD). Blir det gitt for mye informasjon på forhånd av prosjektet kan dette bidra med at deltakerne blir påvirket i en bestemt retning (Thagaard, 2013). Jeg valgte derfor å ikke gi for mye informasjon om prosjektet i informasjonsskrivet for at elevene ikke skulle bli påvirket i en bestemt retning. Etter gjennomlesing av informasjonsskrivet fikk elevene skrive under en samtykkeerklæring

som igjen opplyste om at de kunne trekke seg på hvilket som helst tidspunkt uten å måtte oppgi en grunn. Gjennom disse prinsippene respekteres individets evne til å fatte beslutninger og passer på at deltakerne ikke skades (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.7.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet handler om at informantene har krav på at all informasjon om dem blir behandlet konfidensielt (Thagaard, 2013). Dette innebærer at all informasjon som kan identifisere deltakerne ikke skal kunne avsløres (Kvale og Brinkmann, 2015). Forskeren må anonymisere deltakerne i prosjektet og lister med navn må derfor holdes adskilt og sikret. I denne studien blir samtykkeerklæringene som inneholder navn nedlåst, og transkripsjonene blir omtalt med nummer. Alle lydfiler må låses opp med en kode og vil bli slettet etter oppgavens slutt. I masteroppgaven er alle informantene anonymisert. Enkelte sitat vil gjenkjennes av de elevene som har sagt det, men ikke av andre. Dette sikrer at elevene ikke vil bli gjenkjent av hvem som står bak hvilke sitat. Når ikke navn men utsagn av resultatene presenteres, vil den som leser oppgaven bli oppmerksom på mønstre som fremtrer i dataen, ikke spesifikke personer (Thagaard, 2013).

3.7.3 Konsekvenser

NESH fremhever at *"Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskere skal respektere deltakernes integritet, frihet og medbestemmelse"* (Thagaard, 2013). Forskningen skal søke å unngå at forskningen og i mitt tilfelle intervjuene medfører negative konsekvenser for dem som deltar (Thagaard, 2013). Elevene som deltok i denne studien opplevdes som åpne og ærlige. De var engasjerte i temaet og mitt inntrykk var derfor at intervjuene ikke gav dem noen negative konsekvenser. De var positive og viste interesse. Thagaard (2013) viser også at erfaringer viser at intervjuundersøkelser som oftest viser at personer synes det er interessant å bli intervjuet. Det vil allikevel alltid være en skjevhet mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet fordi de som intervjues kan føle at temaet som blir tatt opp kan oppleves problematisk i ettertid (Thagaard, 2013).

I kap. 4.0 vil jeg presentere og drøfte resultatene av studien.

4.0 Presentasjon og drøfting av resultater

I denne delen av studien vil jeg presentere resultatene av intervjuene og analysen som er knyttet til den prosessen. Jeg vil legge frem den informasjonen som informantene gav gjennom intervjuene og drøfte det opp mot det teoretiske rammeverket som er brukt i denne studien.

Gjennom analyseprosessen ble temaene organisert etter informantenes egne opplevelser og erfaringer. Resultatene vil bli fremstilt på grunnlag av informasjon som kom frem under selve intervjuene og vil bli gjengitt ved direkte sitater gitt av informantene. Egen tolkning vil bli vektlagt minst mulig.

Studien hadde som formål å studere følgende problemstillinger:

Hvordan opplever ungdommer prestasjonspresset i skolen? Hva mener de påvirker opplevelsen av prestasjonspress? Hvordan opplever de at prestasjonspress i skolen kan påvirke deres motivasjon for skolearbeidet og deres psykiske helse? Hvordan mener de skolen kan bidra med å dempe prestasjonspresset?

Gjennom intervjuene ble det samlet inn informasjon som kunne hjelpe med å redegjøre for spørsmålene, og som kunne gi en pekepinn på enkelte faktorer som var fremtredende. I analyseprosessen ble følgende tema identifisert:

- Opplevelse av prestasjonspresset.
- Opplevelse av forhold som påvirker prestasjonspresset.
 - Prestasjonspress og motivasjon.
 - Mangel på struktur og forutsigbarhet i skolen øker stress.
 - Støttende sosiale relasjoner
 - Mestringsstrategier
 - Opplevelse av hvordan søvn og fysisk aktivitet påvirker stress
- Hvordan kan skolen bidra med å dempe prestasjonspresset?

4.1 Opplevelse av prestasjonspresset.

I skolen blir elever stadig eksponert for prøver, fremføringer og andre evalueringer (Øverland og Bru, 2016, kap.2). For noen elever gir dette store påkjenninger og ubehag. De fleste av mine informanter fortalte om ubehag og påkjenninger i forbindelse med å prestere. Noen av mine informanter syntes forventningene til dem ble altfor mye. En av informantene gikk til rådgiver og psykolog på grunn av utslitthet og mangel på energi. Denne informanten sa:

"Det har liksom blitt altfor mye. Eg har liksom gått på ein skikkelige smell".

En annen informant fortalte om hvordan prestasjonspresset opplevdes i fremføringer:

"Eg har prestasjonsangst. Du har jo det liksom...huske eg alt nå...hvis eg glømmet så går bare alt i surr".

Når en opplever for høye og mange krav over tid kan det bli for mye og elever kan oppleve det som en kognitiv overbelastning hvor hjernen blir sliten og fungerer dårlig (Bakken, T.L. og Wigaard, E., 2013).

Følelsen kan være at en mister kontroll og blir engstelig for å ikke mestre oppgavene som kreves.

En informant fortalte:

"Eg syns det e veldig stressende de ukene alle prøvene komme oppå kverandre. Hvis eg ikkje klare å gjør det 100% så har eg vanskelig for å begynna på det. Klemma alt inn på ei uga skape et veldig høgt stressnivå".

Informantene forteller her at når de føler det blir mye prøver og det blir vanskelig å nå over alt så føler de på et høyt stressnivå på å prestere. Et kontinuerlig stress kan være skadelig for enkelte elever og gjør det samtidig vanskelig å mestre ulike situasjoner. Dette samsvarer med Lazarus (2006) forståelse av at når individet må kjempe med krav som ikke er lett å leve opp til blir belastningen så stor at det kan utløse stress. Alle

informantene forteller at følelsen av å ikke mestre er enten på grunn av vanskelighetsgrad eller på grunn av mengden av prøver. Videre ønsket jeg å vite mer om hva de følte seg mest stresset på skolen. Det faglige nivået, prøver, fremføringer eller andre faktorer? Her var svarene til noen av informantene som viser at fremføringer skaper et høyt stressnivå.

En av dem svarte:

"Det e jo fremføringer. Eg e redd for å glømma någe...å ikkje prestera".

En annen informant fortalte:

"Fremføringer hadde eg aldri problemer med før for eg har alltid vært en utadvendt person ..eg har alltid kunne snakke for meg. Men eg har slitt med litt angst tidligere, og det har jo faktisk kom i det muntlige nå".

Her viser informantene til redsel for å ikke mestre situasjonen som fremføringer kan medføre, og som er med på å skape en stressende situasjon før og under selve fremføringen. De forteller om angst for muntlige fremføringer. Angst kan defineres ulikt, men det viser gjennom intervjuene at de er ukomfortable med den situasjonen fremføringer medbringer. Informantene føler de ikke mestrer det så godt som de skulle ønsket og som bidrar med å skape stressfulle situasjoner i deres skolehverdag. Som en av informantene beskrev:

"Det e ikkje kjekt å stå i ein situasjon der du ikkje huske någen ting for stressnivået e så høgt at du bare blir opptatt av at du stresse. Å du klare liksom ikkje få deg du av situasjonen."

I mitt spørsmål om elevene følte seg stresset av skolen og på hvilken måte svarte alle mine informanter at de følte seg stresset av skolen og det arbeidet som de ble pålagt. Flere fortalte at det var ubehaget med å ikke mestre slik de ønsket som skapte stressfølelsen. En av mine informanter svarte:

"Eg starta med skikkelig vanskelige fag og sånne ting og det måtte eg bare kutta ud for eg klarte ikkje merr"

Følelsen av å ikke mestre enten ved at mestringen har vært ineffektiv eller at informanten har presset seg for mye har skapt en stressfølelse som ble så sterk at det resulterte i at informanten ikke klarte mer. Elevenes trossystem for opplevelse av stress og evne til å mestre stress er ifølge Bandura (1977) de sosiale erfaringene og egen tolkning og oppfattelse av situasjonen som kan ses i sammenheng for hvordan den enkelte elev definerer egen mestringstro "self-efficacy". Elevenes mestringstro er en persons tro på egne evner til å lykkes ved å organisere og gjennomføre en handling for å oppnå et ønsket mål. Personer med lav mestringstro unngår utfordrende oppgaver og tror ikke de mestrer vanskelige oppgaver og har lav tro på personlige evner.

En annen informant uttrykte hvordan kravene i skolen kan medvirke til å utløse stress:

"Ja, selvfølgelig. Det ligger alltid i bakhodet. Neste uke har eg prøve, og neste uke e det eksamen."

Denne konstante følelsen bidrar til at enkelte elever føler de aldri får fri fra presset. Under viser jeg til hva informantene mener påvirker opplevelsen av prestasjonspress.

4.2 Opplevelsen av forhold som påvirker prestasjonspresset.

Noen elever kjenner at prøver og evalueringssituasjoner er en følelsesmessig utfordring som kan bidra med å skape ubehagelige følelser og redusert læring. Dette kan gi ulike uttrykk og følelsesmessige symptomer (Øverland og Bru, 2016, kap.2). Gjennom alle intervjuene fikk jeg inntrykk av at det var fokuset på karakterer som resulterte i opplevelsen av et prestasjonspress. Både i form av at jaget etter perfektjonisme og fremtidsmål for den enkelte. Informantene gav uttrykk for at de ønsket å gjøre det best mulig og at de sjelden, uansett karakternivå ikke ble helt fornøyd. En av informantene fortalte i intervjuet:

"Det e ikkje bra før du får ein 5-er eller 6-er, å hvis du får ein 5-er så kunne du jo fått ein 6-er. Så det e litt den forventningen du har te deg sjøl"

Her viser informanten til en følelse på å aldri være god nok og til jaget mot det perfekte resultat. En annen informant uttrykte seg slik:

"Ja, eg følte veldig på det i 1. Og 2.klasse, men så har det på ein måte bare sprukke litt nå, så har det blitt sånn at eg har nesten drede i alt liksom. Det blei så mye for eg satt så høge krav te meg sjøl".

Elever med lav mestringstro bruker gjerne unngåelsesstrategier som i dette eksempelet hvor informanten sier at det ble for mye og det har "sprukke" litt. Skolearbeidet kan oppleves som en trussel som skaper et såpass stort stressnivå at enkelte velger en unngåelsesstrategi hvor en unngår situasjonen i motsetning til å legge en plan for hvordan en kan løse den.

En annen informant sa:

"Det blir litt sånn at alle tror at alle andre e så opptatt av karakterene dine. Men egentlig så bryr eg meg ikkje om venninnå mi får ein 5-er eller ein 6-er".

Her viser informanten at det ikke er så viktig hva medelever oppnår, men på et spørsmål om du måler deg selv med andre svarer samme informant:

"Ja, eg gjør jo det! Koffor kan ikkje eg få det te når de andre får det te?"

Her viser informanten til et prestasjonsorientert klima hvor en er opptatt av å sammenligne resultatene med hverandre. Dette samsvarer med teori av Dweck (2007) som sier at sosial sammenligning er viktige kilder til egen selvoppfatning, og som kan gi noen elever signaler på at de ikke er flinke nok. Dette kan handle om hvilken mestringstro den enkelte elev har. Ifølge Bandura vil elever med høy mestringstro ta

utfordringer og nederlag lettere mens elever med lav mestringstro vil fokusere mer på personlig svikt og nederlag. Fokuset på karakterer kan for enkelte elever bidra med ubehagelige følelser som kan hindre dem i en positiv utvikling. En informant fortalte meg om hvordan det var en slags nivåsplitting i realfagsklassen.

”Den ene siden e de skikkelig flinke mens resten e de som ikkje e det. Så det e litt vanskelig å sitte i midten der då. Så eg har følt litt på det”.

Her forteller informanten om hvordan kultur eller verdier oppleves. Det sier noe om hvordan et prestasjonsorientert miljø i dette tilfellet skaper splitting og nivådeling. Resultatet har blitt en sosial sammenligning hvor de som ikke er flinke ikke nødvendigvis blir like mye verdsatt som de flinkeste elevene. I et slikt miljø yter elevene mindre innsats og viser mindre utholdenhet når de støter på utfordringer (Skaalvik og Federici, 2015). En slik sosial sammenligning bidrar med å gi signaler på at noen elever ikke er gode nok. Ulike personvariabler betyr ulikt for ulike elever. Grunnleggende behov og mål for en elev (Commitment) forklarer Lazarus som varige, stabile mål og verdier og er avgjørende for hva en person opplever som viktig. Mål og verdier har betydning for hvordan en person velger som en gjør. I skolen kan en i et prestasjonsorientert miljø true den enkeltes mål og verdier og bli en negativ kilde til opplevelse av stress og prestasjonspress (Lazarus, 2006).

En annen informant forteller meg:

”Någen føle de må ha gode karakterer ellers så blir de ikkje godtatt av samfunnet på ein måte. De blir så fokusert på at det e sånn det må ver, å hvis de ikkje får det te så e det ikkje godt nok.

Målorienteringsteorien sier oss noe om hvilke handlinger en utfører utfra hvilke mål en søker. Er elever opptatt som her med å få gode karakterer kan vi si at elevene er prestasjonsorienterte (Kaplan og Maehr, 2006). Motivasjonen kan forstås av denne informanten som at målet er å få gode karakterer for å bli godtatt av samfunnet.

Videre forteller informanten:

"Det e jo litt sånn i vårt lille perfekte samfunn. Det e nesten et lite dukkehjem for å sei det sånn".

Denne uttalelsen kan sammenlignes med en uttalelse fra en annen informant:

"Det e jo sånn at det e lagt opp te at me ska bli en suksess".

Dette er følelser og oppfattelser som ungdom i denne studien forteller meg gjennom intervjuene. Emosjoner, motivasjon og atferd oppstår gjerne gjennom hvordan en oppfatter virkeligheten (Lazarus, 2006). Følelsene om å skape suksessfulle mennesker i et perfekt samfunn er opplevelsen noen av mine informanter har av sin virkelighet og som kan være vanskelig å innfri. Flere av informantene forteller meg at de kjenner på press for å oppnå gode resultater for å komme seg videre i livet. Gjennom signalene som blir sendt ut oppfatter informantene at det er viktig å være blant de flinkeste og at det er viktig med gode karakterer. I et slikt miljø kan noen utvikle en lav selvoppfatning på grunn av få mestringserfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

På spørsmålet om hva som skaper dette stresset svarer en av mine informant

" Det e ganske mye kombo då. Selvfølgelig e det samfunnet så har kjempemye å sei Å leraren. De e jo heila tiå på eksamen. Kor viktig det e. Stå i faget bla bla...eg følejo eksamen...de lage ein stor "big deal" ut av det. De lage sykt stor forventninger te deg og de legge sykt mye press på oss".

Det var som om informantene følte på at det ikke finnes andre veier enn å hive seg på bølgen med å prestere i ulike vurderingssituasjoner best mulig og som en av informantene sa:

" Eg må faktisk få disse karakterene inn på kortet mitt".

En av de andre informantene uttrykte:

"Det e liksom det fagliga, at du må prestera for å få gode karakterer. Og for å få gode karakterer for å komma seg vidare".

Denne informanten setter fremtid og karakterer i sammenheng med ønske om å mestre det faglige godt for å oppnå gode karakterer til å komme inn på videre studier. Resultatene av min studie viser så langt at mestring henger sammen med stress. Ifølge Lazarus (2009) er mestring under alle omstendigheter et avgjørende aspekt for stress og følelsesreaksjoner. Han mener at man generelt har undervurdert mestringsprosessens betydning for følelsene og at følelsene betegner et overordnet system som består av motivasjon, vurdering, stress, følelse og mestring (Lazarus, 2009). Gjennom de fleste intervjuene ble karakterer knyttet til stress og press. Dette tar meg videre til hvilke motivasjonsfaktorer som ligger til grunn for elevene og som jeg vil utdype mer i neste del.

4.3 Prestasjonspress og motivasjon

Prestasjonspress og motivasjon henger sammen på grunnlag av hvilke motivasjon som driver den enkelte elev. Motivasjon og lærelyst er viktige faktorer i læresammenheng. Målorienteringsteori sier noe om hva elevene mener er målet med å gå på skolen. Hvis elevenes mål er å tilegne seg ny kunnskap kan vi si de er mestringsorienterte, men hvis de ønsker å gjøre det like godt eller bedre enn andre er de prestasjonsorienterte (Kaplan og Maehr, 2006). På spørsmål om hvilke motivasjon som lå til grunn for å lære svarte en av informantene meg:

"Det e i hvert fall ikkje det å læra faget. Det tror eg må ver ein liden andel som har det som motivasjon".

Målorienteringsteorien sier oss noe om hvordan vi på best mulig måte kan oppnå motivasjon og da fortrinnsvis akademisk motivasjon. Det skilles mellom motivasjonell

mestringsorientering hvor elevene opplever at målet med å gå på skolen er å tilegne seg kunnskap. Motsatt er motivasjonell prestasjonsorientering opptatt av å gjøre det godt eller bedre enn sine medelever (Kaplan og Maehr, 2006). Informanten min mente det var få elever som hadde akademisk motivasjon.

En annen informant sa:

"Eg føle ikkje skolen bryr seg om me lære någe egentligt. Det e karakterene de bryr seg om. Om me huske någe itte me går ut av skolen. Kem bryr seg liksom? Det må vel ver at eg tenke på framtida mi".

Motivasjon for å faglig læring viser seg gjennom intervjuene er lav. Antonovsky (1987) utviklet teorien om salutogenese . Dette er en teori som retter oppmerksomheten mot faktorer som bidrar til en god helse, Teorien er kjent for sitt sentrale begrep "sense of coherence" som er en grunnleggende forståelse for hvordan stimuli fra ytre og indre omgivelser er *forståelig*, hvordan ressursene en har kan møte kravene og er *håndterbare* og hvordan kravene oppleves med *mening*. Antonovsky (1987) sier at hvis vi har en sterk "Sense of Coherence" er vi bedre rustet for å takle stress fordi de tre begrepene *forståelig, håndterbare, mening* er drivkraften og motivasjon for målet og meningen med livet (Langeland, E., 2011). Flere av informantene påpekte at tanker og ønsker for fremtiden var et overordnet mål, og at de derfor trenger gode nok karakterer for å komme seg videre. En av informantene uttrykte det slik:

"Bli ferdige å få vitnemålet. Det e min motivasjon. Komma videre. Ikkje for å læra någe. For det har eg ingen interesse av".

Drivkraften er å prestere for å oppnå gode resultater. Det informantene sier forteller lite om en meningsfull motivasjon for akademisk læring. Mening er den viktigste komponenten mener Antonovsky (1987), fordi det er den som gir størst motivasjon. Opplever elevene at de gjør noe meningsfullt blir de mer interessert og motivert for arbeidet

"Det e jo liksom. Du lære jo mest for du ska prestera på skolen".

På spørsmålet om hvilke motivasjon en har for å lære beskrev en annen informant:

"Motivasjonen min e at hvis eg får generelt ganske goe karakterer så kan eg velga mye merr enn hvis eg får dårlige karakterer. Då komme eg ikkje inn på det eg vil, så... motivasjonen min har låge mye der."

Her viser informantene ønsker om å prestere for fremtiden. Dette samsvarer med hva Lazarus (2006) sier om at individets emosjoner, motivasjon og atferd ofte oppstår gjennom hvordan en oppfatter virkeligheten, hvilke konsekvenser den konstruerte virkeligheten har for å oppnå mål i tråd med egne behov. Betydningen av mål for fremtiden er verdier som står høyest i hierarkiet og som kan gi et potensial for stress hvis målene forsinkes eller ikke innfris. Har vi ingen mål eller ingenting som står på spill, finnes det heller ikke noe potensial for stress eller følelser (Lazarus, 2006). I denne studien vises det blant flere av informantene at motivasjonen for å lære er å få best mulig karakterer for å komme inn på videre studier. Dette er deres virkelighet. De viser til en ytre drivkraft som øker en større sårbarhet for opplevelse av stress.

Flere av informantene beskrev også hvordan arbeidsmengden skapte et høyt stressnivå. Dette vil jeg si noe om i neste del.

4.4 Mangel på struktur og forutsigbarhet i skolen øker stress

På spørsmålet om hva skolen kan bidra med for å unngå at unge stresser seg syke sa den ene informanten:

"Planlegg, å ikkje legg alle prøvane på samme uka. Alt komme av og te oppå, og då blir det jo bare utroligt mye merr stress. Det skjer så mye at det e vanskelig å setta seg inn i ein ting, så får du skyldfølelse for at du ikkje har satt deg godt nok inn i ein aen ting"

Det er viktig at skolen setter fokus på et godt psykososialt miljø hvor elevene opplever støtte og forutsigbarhet. Forutsigbarhet handler om at elevene får en plan på hvordan de kan arbeide med lærestoffet hvor en arbeidsplan for uken er et godt virkemiddel (Krause & Stryker, 1984).

Flere av mine informanter opplevde at det ikke var samsvar mellom de ulike lærerne og de ulike fagene. Dette resulterte i at flere vurderingssituasjoner kom i samme ukene. Dette ble for flere av mine informanter belastende og skapte opplevelser av å ikke mestre alle vurderingene slik de skulle ønsket. Som en av informantene beskrev:

"Eg synes det e veldig stressende de ukene alle prøvene komme oppå kverandre. Det e veldig vanskelig..."

En annen informant sa:

"Veldig vanskelig å begynna når eg vett at på Torsdag har eg presentasjon og på Fredag har eg skriftlig prøve..."

Opphopning av prøver vil gjøre skolehverdagen mer hektisk og spesielt engstelige elever vil være mer sårbare for dette istedenfor at vurderingssituasjoner ble mer jevnt fordelt. Mer struktur og forutsigbarhet i skolehverdagen vil bidra til at elevene opplever en større indre kontroll (Øverland og Bru, 2016, kap.2). Som en av informantene sa:

"Arbeidsmengden e jo et problem i seg sjøl. Det e jo mye arbeid. Å tenking og tar lang tid. Det kan komma uger der du har 4 prøver, presentasjoner å sånne ting."

Dette samsvarer med hva Cosmovici Idsøe og Idsøe (2016) sier om at hvis oppgaver, prøver og fremføringer er lite forutsigbare er dette en risiko for økt stressnivå. Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi, (2008). fant i sin studie at skolerelatert stress skyldes mangel på interne ressurser hos den enkelte elev, arbeidsmengden, personlige forventninger eller forventninger fra lærer og foreldre. Studien av Yusoff (2010) viste også en sammenheng mellom skolerelatert stress og upassende arbeidsmengde. For å unngå unødvendige

stressrelaterte elementer i skolen er det viktig at elevene opplever en stor grad av struktur og forutsigbarhet.

4.5 Støttende sosiale relasjoner

Støttende sosiale relasjoner har stor betydning for stresshåndtering hos både barn, unge og voksne (Lazarus, 2006). Flere av mine informanter påpekte viktigheten med støttende lærere og medelever. Gode relasjoner mellom lærer og elev er en av de mest effektive strategiene for en bedre psykisk helse (Drugli, 2012).

Dette kan ses i sammenheng med hva en av informantene mine fortalte på spørsmål om opplevd støtte fra lærerne.

"Någen...det har jo veldig mye å sei på læreren som person. Sånn de fleste eg har e...de virke som de e glad i mennesker å liker elevene sine, men så har du jo någen som....har ein så bare....ja, nå jobbe med, og hvis me har hatt ferie så spør han ikkje: Har dokk hatt ein fin ferie og bla,bla,bla... føle ikkje akkurat. Ser jo egentlig tegn. Ganske stor sammenheng med at eg ikkje har gjort det bra i det faget der. Det e mye kjekkere når du har ein lærer så du ser har interesse for elevene. Då glede du deg litt te timene. Då e det koselig å du fyller merr med i motsetning te ein så ikkje bryr seg.

På et oppfølgingsspørsmål om en kunne ønske seg mer støtte fra noen lærere svarte informanten:

"Det akkurat sånn så ein av lærerne så samla inn russekort fra heile klassen. Skjønne, koselig å ha hu".

Betydningen av å ha lærere som bryr seg om elevene viser seg gjennom intervjuene å være viktig for dem. Dette kan ses i sammenheng med tre aspekter som Drugli (2012), Noddings (2005), Pianta, Hamre og Allen (2012) ser på som viktige faktorer for å bygge gode relasjoner. Det er at læreren kjenner elevene og gir støtte ved behov, at læreren formidler aksept og varme og at læreren er sensitiv overfor elevens signaler. Læreren er

viktig for elevene. Det forutsetter et gjensidig og likeverdig forhold mellom elev og lærer for å skape en god relasjon. For elever i videregående er fokus på undervisning større enn på sosiale prosesser og relasjonsetablering (Drugli, 2012). Det er stor sammenheng mellom skolefaglig motivasjon og positive relasjoner og øker sjansen for en bedre emosjonell fungering og mindre grad av angst og depresjon (Murray & Zvoch, 2011 i Drugli, 2012). Dette samsvarer med hva mine informanter fortalte om deres opplevelse av å ha positive støttende relasjoner.

En av informantene fortalte:

” I kjemi gjekk eg fra strykkarakter til 4 på et halvt år. Læreren satte av tid te meg. Han sa: kontakt meg når som helst så ska eg hjelpe deg. Det va kjekt å du følte deg merr sett”.

En annen informant sa:

”Du trengje ein støtte å någen så veilede deg. Selv om me e 18-19 år så e me jo egentligt ikkje voksne. Me e jo faktisk ganske unge. Me har jo bare levd ein 3.part av mange av lærerne som jobbe her. Mange av de blir jo ...selv om de kanskje ikkje vil det. Så blir de jo rollemodeller. Så hvis de vise at de bryr seg eller ikkje bryr seg så sette de på ein måte det at det gjør at me har lyst å bidra. Hvis ikkje vil me ikkje gjør det lille ekstra. Då e det vanskeligere å finna motivasjon te å gjør det. Men mange av de læreren som me oppleve ikkje bryr seg. De har mange elever. Det e ikkje egentligt det at de egentligt ikkje bryr seg. De har så mange at de ikkje klare å setta seg inn i kvar enkelt elev. Spesielt når me har så store klasser”.

Her forteller informanten at støtte gir motivasjon og vilje til å jobbe litt ekstra og samsvarer med Furrer og Skinner (2006) som gjennom sine studier sier at gode lærer-elev relasjoner får elevene til å samarbeide bedre og til å yte en større faglig innsats (Drugli, 2012). Hattie (2009) har også gjennom sine studier funnet at det å bygge gode relasjoner er en av de mest effektive strategiene en lærer kan bruke for å fremme læring hos elevene (Drugli, 2012). Det at lærerne bryr seg om sine elever uavhengig av

prestasjoner henger høyt for elevene. En annen informant forteller meg om at sin egen psykiske helse ikke har vært bra og har derfor i perioder kun vært noen dager på skolen. Denne informanten føler ingen god relasjon til sine lærere og sier i tillegg:

"Du blir liksom bare pusha. Du må liksom. Du blir så mye pusha at du dette av"

Denne informanten har kjempet for å komme seg gjennom skolen og blitt pushet av lærerne til å yte ekstra. Dette førte til ifølge informanten at det ble for mye. Dette sier informanten videre:

"De burde sett litt merr. De burde vært litt flinkere til å se hver enkelt elev".

En god relasjon vil kunne bidra til å hindre at elevene utvikler angst og følelsen av umulig press og frustrasjon (Drugli, 2012). Læreren må være en god rollemodell som gir positiv feedback til sine elever samtidig som en er oppmerksom og ivaretar den enkelte elev. Relasjoner til lærere kan og hemme en elev i å utvikle seg. Det tilbringes mange timer på skolen for ungdommene og det er derfor en viktig utviklingsarena. Elever trenger å føle seg verdsatt, inkludert og kompetente for å motiveres til skolearbeid. Elevens tidligere tilknytningserfaringer kan også ha mye å si for hvordan en opplever skolehverdagen. Elever som er ekstra sårbare trenger hjelp til å være oppmerksom på egne grenser og stress symptomer. Det vil være en balanse mellom det å si ifra, stille krav og be om hjelp.

Det enkelte individ må og kunne se hvilke mestringsstrategier som er hensiktsmessige for å unngå stress situasjoner. Dette fører meg videre til neste del som vil omhandle mestringsstrategier.

4.6 Mestringsstrategier

Lazarus (2006) sier at mestring er et aspekt ved hele følelsesprosessen som består av motivasjon, vurdering, stress, følelse og mestring. Han sier videre at mestring er en del av følelsesprosessen fra start til slutt og handler om hvordan vi takler stressende livshendelser. En god mestring betyr og at en og kan presse seg selv hardt men at en da

har et større potensial for stress. Han deler mestring inn i 2 hovedkategorier: Problemfokuset mestring hvor en foretar en handling og emosjonsfokuset mestring hvor en prøver en unngåelsesstrategi eller at en revurderer situasjonen (Lazarus, 2006). Alle elever har ulike måter takle skolens krav. Schraml (2013) viser til flere studier som sier at mennesker med høy selvfølelse viser seg å bruke mer adekvate mestringsstrategier i stressfulle situasjoner og at det er positive sammenhenger mellom søvn og stress og fysisk aktivitet og stress som jeg vil si noe mer om i neste del. Flere av mine informanter hadde som vane å utsette skolearbeidet. Som en av informantene sa:

"Eg e veldig flinke te å utsetta. Eg tar det te siste slutt. Nei, for å takla skolen så prøve eg å ha det kjekt utenom for å veia opp. Men...eg e jo litt slakke då å utsette det".

Ifølge Lazarus (2006) er dette en emosjonsfokuset mestring hvor følelsene knyttes til den stressende situasjonen og hvor informanten i dette tilfellet bruker en unngåelsesstrategi ved å unngå situasjonen. Dette resulterer i at informanten prøver å unngå å tenke på det ved å regulere følelsene sine ved å "ha det kjekt" for å veie opp. En annen informant fortalte:

"Nei, for det fysta så prøve eg å sei te meg sjøl at det ikkje e verdens undergang hvis det sko gå galt. Det e liksom viktig å ikkje bygga det opp te ein store ting. For hvis du bygge det opp te ein store ting så blir det jo ennå merr stress så gjør det ennå vanskeligere for deg sjøl.

Dette kan også sies å være en følelsesmessig mestring hvor informanten først sier til seg selv at det ikke er verdens undergang hvis det ikke går slik en ønsker. Her brukes en emosjonsfokuset vurdering hvor en velger å revurderer situasjonen ved å gi situasjonen en ny mening. Det samme gjør også en av de andre informantene:

"Eg prøve jo å forbereda meg så godt som muligt, men hvis eg ikkje klare eller får det te, så må eg bare tenka at eg må prøva å lesa bedre neste gang."

Innenfor stressteorien har Lazarus valgt å bruke primær og sekundær vurdering som komponenter for hvordan en person vurderer en stressituasjon.

I den primære vurderingen sier Lazarus (2006) at det er komponenter som målrelevans, målkongruens og type jeg-involvering. Hvis det ikke er noe mål som står på spill, vil det heller ikke være noe følelse eller stress (Lazarus, 2006). Her vil det være personens egen betydning av mål som betyr noe for hvordan en opplever stress. Målkongruens sier noe om hvorvidt miljøet rundt gjør det lettere eller vanskeligere å oppnå det man ønsker (Lazarus, 2006). Her vil det være betydningen av hvordan skolens sosiale struktur, kultur og verdier bidrar med hvordan elevene opplever stress og evnen til å mestre stress. Jeg-involvering handler om hvordan ulike mål har for utforming av en bestemt følelse (Lazarus, 2006). Det kan for eksempel være ønsket om å opprettholde eller øke sin selvverd eller sosiale status. I sekundærvurderingen handler det om mulighetene for mestring. Her snakker Lazarus (2006) om en bedømmelse av hvem som har skyld eller fortjeneste, hvilke potensial det er for mestring og hva man kan forvente av den etterfølgende utviklingen (Lazarus, 2006). Det er her snakk om hvilke mestringspotensial en ser i seg selv i møte med skolens krav, og hvilke forventninger en har til ulike mestringsstrategier.

4.7 Opplevelse av hvordan søvn og fysisk aktivitet påvirker stress.

Schraml (2013) forklarer gjennom sine studier som vist i kap. 2. 3 at mennesker med høy selvfølelse viser mer adekvate mestringsstrategier i stressfulle situasjoner, og hun viser til en positiv sammenheng mellom fysisk aktivitet, søvn og psykisk velvære. Søvn sier hun videre er en motstander til stress (Schraml, 2013). Vi gir livet mening mens vi sover sier professor Robert Stickgold som er en av verdens ledende søvnforskere. Han sier at når vi sover styrker hjernen minner slik at vi enkelt kan hente dem frem igjen. Jo mer kompliserte ting vi lærer desto større er fordelene med søvn sier professor Stickgold. Hvis vi ikke sover nok blir ikke informasjonen lagret (Ursin, 2007). Ifølge folkehelsemeldingen 2014-2015 sover ungdom mindre og flere ungdom sliter med søvnløshet. Kroniske søvnplager kan gi en økt risiko for utvikling av helseplager

(Folkehelse rapporten, 2014). I mitt spørsmål til informantene angående søvn og om de følte de fikk nok søvn svarte en av informantene:

"Nei, eg slide veldig med å sova. Det e mye tanker på skole å sånne ting. Bekymringar liksom, eg tenke imåra må eg gjør det, og imåra...sånn"

Psykolog og søvnforsker Børge Sivertsen viser til en studie av ungdom mellom 16-18år hvor forskere i Bergen og University of California så på sammenhengen mellom depresjon og søvnplager. Studien viste at Insomni-søvnløshet var tre til fire ganger vanligere blant ungdom som var deprimerte enn de som ikke var det. De av ungdommene som var deprimert sov mindre enn fem timer, hadde lengre innsovingstid og mer våkentid. Ungdom som har søvnvansker har fem ganger større risiko for å utvikle depresjon (Sivertsen, Harvey, Lundervold, Hysing, 2013). Flere av mine informanter sov for lite og en av dem fortalte:

"Eg har ingen problemer med å sova når eg legge meg, men sidde av og te litt for lenge oppe å "game". Då kjenne eg det dagen ittepå".

En annen informant fortalte meg at en ofte ble sittende oppe hele natten og på spørsmålet mitt om informantene fikk nok søvn svarte informantene:

"Nei! Men det e min feil. Eg sove veldig dårligt. Någen ganger får eg ikkje sova og andre ganger klare eg ikkje legga meg. Eg tror eg tenke litt sånn....hvis eg sovne nå.....så må eg opp på skolen imåra igjen. I natt sov eg bare 2 timer, men det va min feil så utsatte arbeidet..."

På mitt oppfølgingsspørsmål så derfor satt du utover natten? Så svarte informantene:

"ja, te 6 imorges"

En av de andre informantene svarte slik på spørsmålet om søvn:

"Eg har ikkje problemer med å sova, men med å legga meg. Eg har ofte såde å skreve te klokka tolv når det ska leveras klokka tolv. Å når eg ska ha presentasjon dagen ittepå. Då har eg såde oppe halve natta å skreve på den. Det blir sånn at du utsette det så mye at du til slutt bare e sånn "eg må bare gjør det". Någen ganger går det bra. Eg e veldig på å utsetta ting. Å då natten før når du blir superstressa for du vett du ska ha presentasjon så du ennå ikkje har skreve så blir det sånn at du skrive å så blir du kjempestressa".

Videre fortalte samme informant:

"Hvis eg ikkje sove så e det vanskelig å holda konsentrasjonen. Holde på å sovne i timen"

Alle informantene følte de fikk for lite søvn. Noen hadde problemer med å sove på grunn av tanker som surret rundt i hodet eller på grunn av skoleoppgaver som måtte gjøres. Flere fortalte at de ble ukonsentrerte på skolen hvis de fikk for lite søvn. Dette samsvarer med en longitudinell studie av Robert et al. (2009) som fant at mengden av søvn kunne ses i sammenheng med våkenhet gjennom dagen og evne til å konsentrere seg om å utføre skolerelaterte oppgaver (Scraml, 2013). Mange ungdommer bruker også for lang tid på å sovne, og sliter med søvnløshet.

Spriket mellom søvn og det ungdommen selv mener de trenger av søvn i hverdagen er stort blant norske tenåringer sier forsker Mari Hysing og hennes kollegaer. De har forsket på søvn blant ungdom og funnet ut at de sover i snitt 6,5 timer i ukedager. Ungdommen selv er bevisste på at de har et større søvnbehov, men resultatene viser at de allikevel sover for lite (Hysing, Pallesen, Stomark, Lundervold og Sivertsen, 2013).

I en studie av Sagatun, Sogaard, Bjertness, Selmer og Heyerdahl (2007) ble det rapportert at fysisk aktive 16 åringer hadde en bedre psykisk helse enn deres medelever som var fysisk inaktive (Sagatun, Sogaard, Bjertness, Selmer og Heyerdahl, 2007).

Schraml (2013) viste og til flere studier hvor det er sammenheng mellom fysisk aktivitet og psykisk velvære. Tommy Haugen har skrevet en doktogradsavhandling om psykisk helse og fysisk aktivitet. Han kom frem til at ungdom som er fysisk aktive har en bedre psykisk helse enn de som ikke er det, men det er aktiviteter som gir ungdommen

mestringsfølelse, tilhørighet, sosial støtte og glede som er positivt for den psykiske helsen. Haugen påpeker allikevel at dette er et felt som det har vært lite forsket på og som enda har mange ubesvarte spørsmål (Haugen, 2013).

Jeg spurte mine informanter om de var fysisk aktive og hvor ofte? En av dem svarte:

”Eg går på treningscenter og jogge ofte mange ganger i uka. Det e jo sånn at hvis eg e ude å trene så får eg mye merr energi og på ein aen måte så blir eg merr motivert. For når eg ikkje på skolen så sove eg langt ut på dagene og då blir det te at du ikkje orke å stå opp å gjør någe seinare på dagen. Men hvis eg komme meg du å trene så får eg merr energi å då blir eg mye merr motivert te å setta meg ner å jobba med skolen liksom”:

Her forteller informanten om mer energi, høyere motivasjon og bedre velvære når en er fysisk aktiv. Regionalt kunnskapssenter for barn og unge, Psykisk helse og barnevern (RKBU-Nord) og Universitet i Tromsø hadde en undersøkelse hvor de så på sammenheng mellom psykisk helse og fysisk aktivitet blant ungdom i den videregående skole. Undersøkelsen blant 290 elever viste en positiv sammenheng mellom fysisk aktivitet og flere mål på psykisk helse som mestringsopplevelser og positiv selvoppfatning (Bremnes, Martinussen, Laholt, Valmyr, Bania og Kvernmo, 2011).

En annen av mine informanter forteller:

”Eg holde sjøl på med ridning veldig aktivt. Å eg syns sjøl eg mestre det bra. Ulike læringsteknikker så eg har lært der, bruke eg i hverdagen. Så eg må jo sei at fysisk aktivitet, uansett sport, om du går tur. Det har ein innvirkning på at du klare ver merr motivert på skolen”.

Her forteller 2 av mine informanter om deres forståelse av at de tror det er en sammenheng mellom motivasjon og fysisk aktivitet. En annen informant forteller på samme spørsmål:

”Nei, eg e ikkje sånn.....Eg e ikkje sånn i fysisk aktivitet, men eg e jo ute kver dag. Går, sykle. Så eg e jo rundt.....de seie jo du får mer energi av trening så det hadde sikkert vært positivt. De seie du får mer overskudd, men eg tror ikkje eg orke...ikkje nå....kanskje neste år”

Her forteller informanten at ”de” sier det er positivt men at det er vanskelig å få gjennomført det akkurat nå.

En informant sier kun:

”Eg spille fotball. Det lige eg”.

Med dette korte utsagnet får jeg en forståelse av at fotballtrening er noe som er positivt og som informanten liker, men det kan like godt være den sosiale opplevelsen personen får på fotballtreningen enn selve treningen. Dette samsvarer med doktorgradsavhandlingen til Haugen som påpekte en at ungdom hadde en bedre psykisk helse hvis de opplevde mestringsfølelse, tilhørighet, sosial støtte og glede i den aktiviteten de drev med (Haugen 2013).

4.8 Hvordan kan skolen bidra med å dempe prestasjonspresset?

I 2015 gjennomførte forskerne Roger Ander Federici og Einar M Skaalvik en undersøkelse blant 2000 elever i ungdomsskole og i videregående skoler i Norge. Uavhengig om elevene gjør det bra eller dårlig opplever de betydelig prestasjonspress. Forskerne mener det er resultat av verdier og forventninger elevene opplever både i og utenfor skolen (Skaalvik og Federici, 2015). Årsaker til det økte prestasjonspresset mener Federici er flere, men han påpeker at det er viktig å se hvilke signaler skolen sender ut. Da tenker han på om skolen er mest opptatt av resultatene som i en prestasjonsorientert skole, eller om skolen legger mer vekt på kunnskap og forståelse som i en mestringsbasert og læringsorientert skole. Prestasjonsorienterte skoler har en rekke negative innvirkninger på elevene som dårlige relasjoner mellom elev og lærer, elever som yter mindre og ikke ber om råd og hjelp, elever som viser mindre

utholdenhet når de blir utfordret, og elever som opplever mer angst (Skaalvik og Federici, 2015).

Miljøfaktorer er sentrale for emosjonell opplevelse hevder Lazarus (2006). Elevene er ulike og vil derfor bli påvirket og påvirke ulikt. I et vekselvirkningsforhold med miljøet kan en utviklingsprosess være preget av diskontinuitet som kan gi utslag både i en negativ og en positiv retning (Drugli, 2013). Elevene må føle støtte fra miljøet rundt seg. Det er derfor viktig å at skolen setter fokus på et godt psykososialt miljø hvor elevene opplever støtte og forutsigbarhet (Bru, Cosmovici Idsøe og Øverland, 2016).

På spørsmålet om hva skolen kan gjøre for å dempe stress i skolen svarte en av informantene:

"Eg vett ikkje....men me har jo valgfag å sånn. Eg syns det burde vært litt merr fokus på at det liksom de så klare det....du må liksom få ta det i ditt eget tempo. Å hvis du ikkje klare det så hadde du et mindre fag så kunne du få tilrettelagt hjelp te et ekstra fag. Sånn at du kan balansera det litt på det nivået du ligge på. Sånn for eksempel norsken.....det e jo forskjeller. Der e jo folk så ikkje komme fra Norge å ikkje snakke heilt norsk. Så må de kjøra gjennom samma programmet. Det e jo ikkje alltid....."

Mitt inntrykk er at informanten her gir uttrykk for et prestasjonsklima hvor det er de flinke elevene som får oppmerksomhet og ikke den enkelte elevs innsats og framgang. I et mestringsklima handler det om elevens opplevelse av å bli verdsatt og framhevet. Informanten utdyper et ønske om mer individuell tilrettelegging og mer støtte og oppmerksomhet for både egen og andre elevers arbeidsinnsats. For å skape et mestringsklima kreves det at elevene har et mål som innebærer at det er en mening og hensikt med å lære. Et klima som verdsetter framgang og utvikling utfra egne forutsetninger.

En annen informant har ikke tro på at skolen kan bidra nevneverdig:

”Nei, det tror eg ikkje går.....hvis du slide med skolen så slide du med skolen. Men de har jo tilrettelagte ting hvis folk slide så kan de få oppfølging. Og me har jo rådgiver hvis du slide, og så har du utdanningsrådgiver”.

Her forteller først informanten at skolen ikke kan gjøre så mye, men forteller videre at det finnes tiltak hvis det trengs. Denne tenkemåten kan forstås utfra Carol Dweck sin forskning om motivasjon for å lære i skolen. Forskningen tar utgangspunkt i hvilken tanker en har om egne evner og beskrives som fixed mindset og growth mindset. Informanten kan i dette tilfellet forstås ut fra et fastlåst (fixed) tenkemåte som hindrer at det kan skje en endring. Tanken som uttrykkes av informanten er at det ikke er vits i å lære noe for de elevene som strever med skolen fordi de vil uansett vil streve med skolen. Motsatt vil growth mindset ha en tenkemåte som tror på endring og utvikling. Denne tenkningen har en forventning om en positiv utvikling og hvor innsats gir fremgang (Dweck, 2014). Læreren har en viktig brikke ved å sette fokus på en forståelse og tenkemåte hvor elevene får motivasjon for å nå sine mål og for å lære.

En av informantene sier:

”Det så e det viktigste: Planlegg, å ikkje legg alle prøvane på samma ukå. Alt komme av og te oppå, og då blir det jo utroligt mye merr stress. Det skjer så mye at det e vanskelig å setta seg inn i ein ting, så får du skyldfølelse for at du ikkje har satt deg godt nok inn i ein aen ting”.

Lærerne kan være med å bidra til å dempe stress i skolen ved å gi elevene mer rom mellom prøver og fremføringer. Dette krever mer samarbeid lærerne imellom og en økt forståelse for hva som skaper stress i elevens hverdag.

En annen informant fortalte noe av det samme opplevde problemet:

”skolen må laga ein bedre plan for fremføringer og prøver sånn at det ikkje komme samtidig”.

Her viser informantene tydelig at de ønsker plan og forutsigbarhet for at de skal takle skolehverdagen sin bedre. Informantene påpeker klart at de ønsker både økt lærerstøtte og større forutsigbarhet. Det trengs et trygt læringsmiljø for alle hvor lærerne setter fokus på motiverte elever som opplever mestring.

5.0 Oppsummerende diskusjon

Formålet med denne studien var å forstå og belyse hvordan ungdom selv opplever stress, krav og prestasjonspress i den videregående skolen og om de opplever dette kan påvirke deres motivasjon for skolearbeid og deres psykiske helse. Dette ønsket jeg å gjøre ved å innhente ungdommers egne oppfatninger og opplevelser knyttet til de nevnte tema.

Jeg vil i denne avsluttende delen av studien presentere en kort oppsummering av de viktigste funnene ut fra studiens resultatdel og følgende forskningsspørsmål:

Hvordan opplever ungdommer prestasjonspresset i skolen? Hva mener de påvirker opplevelsen av prestasjonspress? Hvordan opplever de at prestasjonspress i skolen kan påvirke deres motivasjon for skolearbeidet og deres psykiske helse? Hvordan mener de skolen kan bidra med å dempe prestasjonspresset?

Til slutt i denne delen vil jeg beskrive metodiske betraktninger og tanker om videre forskning på feltet.

5.1 Hvordan opplever ungdommer prestasjonspresset i skolen?

Funn fra denne studien tyder på at elevene opplever perioder med mye stress. Dette er både stress som kan knyttes til personlige og miljømessige fenomener på opplevelsen av stress. Ungdommene i denne undersøkelsen fortalte at hovedkilder til skolerelatert stress er periodevis stor arbeidsmengde, karakterer og fremføringer. Disse funnene er i tråd med funn fra tidligere studier (Murberg & Bru, 2004; Schraml, 2013) som fant at arbeidsmengde og forventningspress knyttet til karakter var viktige kilder til stress blant elever i ungdomsskolen og videregående skole. Denne forståelsen kan og knyttes til en studie av Salmela-Aro og Upadyaya som undersøkte sammenhengen mellom utbrenthet og for høye skolefaglige krav. De fant at elever med stressfulle erfaringer i skolen og følelsene dette medførte kunne medvirke til depressive symptomer. De fant

videre i sin studie at egen mestringsevne var knyttet til positiv engasjement for skolen og negativt til utbrenthet (Salmela-Aro og Upadyaya, 2013).

I denne studien kan ungdommenes oppfatninger tyde på at realistiske forventninger til prestasjoner og støtte fra lærere og medelever demper deres opplevelse av stress. Motsatt opplevde ungdommene i min studie at følelsen av mestring gav en god opplevelse. Dette illustreres av vippeanalogien som blant annet Lazarus (2006) presenterer. Den forklares utfra en vippe med ressurser på den ene siden og krav på den andre siden. Hvis denne ikke balanseres riktig vil man kunne oppleve angst som er en stressfølelse (Lazarus, 2006). Funn fra studien viser til elever som føler de har for mye prøver og at de føler det er vanskelig å nå over alt de skal gjøre. Enkelte elever kjente også på å ikke mestre situasjoner som fremføringer og at dette bidro til å skape stressfulle situasjoner. Noen av elevene følte seg direkte uvel under selve fremføringssituasjonen eller før selve fremføringen. Å kjenne på det å ikke mestre de kravene som settes bidro til at elevene følte seg ukomfortable. Denne studien tyder på at det ikke bare er ønske om gode resultater som kan bidra med å utløse følelsen av stress, men mangelen på mestringsopplevelser og høyt forventningspress. Ønske om gode resultater kan bli forsterket av opplevd forventningspress fra miljøet. Når en ikke lykkes med å oppnå resultater en har håpet på er det sannsynlig at opplevelse av stress oppstår. Effort-reward imbalance modellen ERI (Siegrist, 1996) tar for seg forholdet mellom innsats og belønning og ble opprinnelig utviklet for den voksne befolkning med seks innsats elementer og 11 belønning elementer, men J. Lee og hennes kolleger (2012) modifiserte denne modellen for studenter. Innsats –belønning ble målt i forholdet mellom total score målet "innsats" til total score målet "belønning" I henhold til modellen vil stress oppstå som følge av en ubalanse mellom innsats og belønning. Den grunnleggende antakelsen i modellen er at tilstander der innsatsen er høy og belønningen lav vil føre til stressreaksjoner (Lee, Puig, & Lee, 2012).

Funn fra denne studien indikerer at enkelte elever som presset seg så hardt opplevde at de ikke taklet skolehverdagen slik de ønsket. Dette opplevde de enten på grunn av følelsen av å ikke yte sitt beste, på grunn av for høy arbeidsbelastning eller på grunn av for høy vanskelighetsgrad. Studien belyser hvordan enkelte elever opplevde prestasjonsangst for muntlige fremføringer. De fortalte om tidligere opplevelser hvor de

glemte alt under presentasjonen, om svettetokter før og under selve fremføringen og om lite søvn før selve fremføringen. Denne prøveformen viste i min studie var noe av det som skapte høyest stressfaktor blant elevene. Her ble egne prestasjoner synlig for alle i klassen og bidro med et høyt press for den enkelte elev

5.2 Hva mener de påvirker opplevelsen av prestasjonspress?

5.2.1 Personfaktorer

De fleste informantene så en sammenheng mellom innsats og positive resultater i skolen. De fortalte også hvordan de utsatte innleveringer og lesing og at dette bidro med å skape stress. Det finnes ulike mestringsstrategier for å takle hverdagen eller i enkelte tilfeller for å unngå ubehagelige situasjoner. Ifølge Lazarus (2006) har mestring to hovedfunksjoner hvorav den ene er problemfokuserert mestring der en tilegner seg informasjon og handler på best mulig måte utfra person og miljø. Følelsesfokuserert mestring er mer rettet mot å regulere egne følelser og man retter derfor fokus mot å unngå å tenke på trusselen og distansere seg følelsesmessig fra situasjonen. Dette er en tenkemåte som endrer den relasjonelle mening men ikke den reelle relasjon mellom person og miljø (Lazarus, 2006). Denne måten å distansere seg på ved å utsette innleveringer og lesing bidro til å skape stress og bekymring.

I denne studien fortalte informantene ved flere anledninger bekymringer for fremtiden og for å komme inn på videre studier. De gav også dette som den eneste motivasjonsfaktoren for å gjøre en innsats for gode karakterer. Det var liten eller ingen direkte motivasjon knyttet til enkelte fag. Målorienteringsteorien mener Kaplan og Meahr (2006) er en viktig del for å forstå prosessene som skjer i læring. Den gir oss en forståelse for hvorfor elevene ønsker å lære. I denne studien var motivasjonen for elevene å få gode karakterer inn på "kortet" og vi kan derfor si at elevene i denne sammenhengen var prestasjonsorienterte. Eget karakternivå var noe elevene aldri ble helt fornøyd med, og noen var opptatt av å sammenligne seg med de andre elevene. Studien viste at elevene kjente på press for å oppnå gode resultater og at det for flere var viktig å være blant de flinkeste. Elevene opplevde et psykisk stress fordi de ønsket å

prestere best mulig i de ulike vurderingssituasjonene. Vi kan i denne sammenhengen si at stress ble utløst av den faglige belastningen. Lazarus (2006) sier at stress blir utløst når en må kjempe med krav som ikke er lett å leve opp til. Med dette mener han at hvis de miljømessige kravene overstiger de personlige ressursene snakker han om en stressende relasjon. Han sier videre at det ikke nødvendigvis er de miljømessige vilkårene men den enkelte persons sårbarhet overfor disse vilkårene som bidrar med å skape stress (Lazarus, 2006). Salmela-Aro og Upadyaya (2013) fant i sin studie om utbrenthet i skolen at egen mestringsevne var positivt knyttet til engasjement for skolen og negativt knyttet til utbrenthet. De fant videre at elever som viste engasjement for skolearbeid fikk høyere karakterer og viste større tilpasningsevne. Studien viste også at høyt engasjement for skolen 2 år senere var positivt knyttet til tilfredshet med livet mens elever som var utbrent av skolen hadde høyere risiko for depressive symptomer (Salmela-Aro og Upadyaya, 2013).

Funn fra studien viste flere elever som følte det var for mange og for høye krav slik at belastningen ble for stor for den enkelte. Dette var gjennomgående funn som bidro med å skape psykisk stress i elevenes skolehverdag.

5.2.2 Miljøfaktorer

Ungdommene i denne studien uttrykte at det å oppleve støtte fra lærer hadde sammenheng med motivasjon for skolearbeid og innsats i skolefaget.

Lazarus (2006) fremlegger tanken om at stress og følelser er avhengig av hvor relevant det er i forhold til motivasjonen, og at stress kan oppleves når en bestemt situasjon truer oppnåelsen av et mål (Lazarus, 2006). Motivasjon henger sammen med hvilke mål den enkelte person har, og at opplevelsen av stress er et resultat av at målene ikke blir innfridd. Økt innsats kan gjøre at en lykkes bedre og dermed opplever mindre stress. På den andre siden kan høy motivasjon og innsats gjøre en mer sårbar dersom en mislykkes. En av elevene fortalte om følelsen av det å bli "pushet" for mye, og hvordan dette bidro med å skape en ekstra belastning for eleven. Eleven opplevde her et forventningspress som lå langt over det som eleven opplevde var realistisk.

M Reyes (2012) og hennes kollegaer fant i sin studie om CEC (Classroom Emotional Climate) en positiv sammenheng mellom CEC (lærerens engasjement for faget og

lærerens relasjon til sine elever) og akademisk suksess (Reyes, Brackett, Rivers, White og Salovey, 2012). En god relasjon til lærer og lærerens engasjement kan hjelpe elevene til en høyere motivasjon som igjen kan bidra til en høyere akademisk suksess. Lærere som følger tett opp den enkelte elev og skaper et godt sosialt mestringsklima er faktorer som fremmer elevenes skoletrivsel (Samdal, 2009). Lærerne kan bidra til dette ved å skape et trygt og sosialt læringsmiljø gjennom å bygge gode relasjoner til sine elever, skape struktur og forutsigbarhet, ha stor takhøyde for forskjeller, dempe sammenligninger av prestasjoner og vise varme og forståelse (Bru, Idsøe, Øverland, 2016). Det er viktig å legge til rette for en stressreducerende kultur hvor fokus på mest mulig forutsigbarhet, realistiske mål, rammer og forventninger. Lærerens måte å være på og lærerens ledelse av klassen bidrar sterkt til å skape klimaet og læringsmiljøet. Klasseledelse handler om hvordan den enkelte lærer har kontroll og leder klassen på en hensiktsmessig måte og hvor læreren er i stand til å fremme ro, samarbeid, motivasjon og positiv mestringstro hos elevene (Drugli, 2013).

I denne studien gir elevene uttrykk for et prestasjonsorientert miljø hvor nivådeling og sosial sammenligning var en følelse elevene satt inne med. Signalene som ble sendt oppfattet elevene som at det er gode resultater som er viktig for å komme seg videre i livet og at de følte at kravene som ble satt til dem ofte var vanskelig å realisere.

Læreren må kunne skape god kjennskap til den enkelte elev slik at krav ikke kommer i konflikt med elevens indre mål. Læreren må bidra med å skape muligheter for eleven ved å hjelpe med riktige forberedelser (Lazarus, 2006).

5.3 Hvordan opplever de at prestasjonspress i skolen kan påvirke deres motivasjons for skolearbeid og deres psykiske helse?

Funn fra studien viser at elevene ser en sammenheng mellom nederlag ved å ikke mestre skolehverdagen og psykisk stress. De rapporterte om redsel for angstanfall under presentasjoner og mange tanker rundt skolerelaterte krav. Tanker om fremtiden og karakterpresset dette medførte ble poengtert som utslagsgivende for et prestasjonspress som påvirket deres hverdag. Følelsen av å ikke mestre skolerelaterte oppgaver slik de ønsket skapte stressreaksjoner og ubehag hos elevene og fokuset på å få gode karakterer bidro med ubehagelige følelser.

5.3.1 Motivasjon

Det er ulik motivasjon som driver elevene til lærelyst. Denne studien viste en bredere motivasjonsfaktor og et høyere fokus på å prestere best mulig og ikke nødvendigvis en motivasjon for å lære. Det vil si at studien viste at motivasjonen for å lære var størst på å oppnå gode resultater for å komme inn på videre studier og på tanker rundt sin egen fremtid. Hvis mål om gode karakterer for å komme inn på videre studier ikke innfris eller forsinkes kan dette være et potensial for stress og opplevd prestasjonspress (Lazarus, 2006). Elevene i denne studien viser til at de opplever et prestasjonspress i forhold til å få gode resultater. Elevene uttrykker videre at drivkraften og motivasjonen for skolearbeidet har betydning for fremtiden og ikke nødvendigvis for akademisk læring.

5.3.2 Mestringsstrategier

I denne studien viste det seg at det var ulike mestringsstrategier som ble brukt. Både å skyve arbeidet foran seg og ikke tenke på det, unngåelsesstrategier, og å prøve å løse det ved å balansere de ulike kravene. Studien viste både elever som tok i bruk emosjonsfokustert mestringsstrategier hvor en enten unngikk å tenke på situasjonen eller at en revurderte den, eller problemfokustert mestringsstrategier hvor en tok tak i problemet og løste det på best mulig måte (Lazarus, 2009).

5.3.3 Søvn og trening

Søvn viser seg gjennom flere studier som vist i kap 4.7 er en motstander til stress. Ungdom som har søvnvansker kan ha en økt risiko for å utvikle depresjon. Gjennom denne studien viste det seg at elevene i samsvar med studien av Robert et al. (2009) og Schraml (2013) hadde søvnproblemer ved at de enten ikke fikk sove. På grunn av lite søvn følte de at de ble mer ukonsentrert på skolen. I forhold til fysisk aktivitet viste studien til en positiv følelse ved aktivitet og en opplevd mestringsfølelse og glede. Å være fysisk aktiv kan påvirke positivt i forhold til opplevelsen av stress og en bedre psykisk velvære. Gjennom denne studien sies det allikevel ikke noe mer enn at enkelte av elevene følte seg bedre når de var fysisk aktiv.

5.4 Hvordan kan skolen bidra med å dempe prestasjonspresset?

I en meta-analyse av Roorda, Koomen og Spilt (2011) ble sammenhengen mellom kvaliteter av lærer-elev relasjoner og elevenes skole engasjement og prestasjon basert på 99 studier undersøkt. Det viste seg at lærer –elev relasjoner var viktig også for eldre studenter, selv i slutten av tenårene. Men samlet sett var lærer-elev relasjon viktigst for barn som var i faresonen faglig, barn fra en vanskeligstilt økonomisk bakgrunn og barn med lærevansker. Det var mindre klart om relasjon mellom lærer-elev var viktigere for gutter eller for jenter (Roorda, Koomen og Spilt, 2011).

I denne studien utdyper flere av elevene hvor viktig de følte det var med en god oppfølging og oppmerksomhet på egen arbeidsinnsats og hvordan de følte det å bli sett og verdsatt hadde sammenheng med faglige prestasjoner og motivasjon for deres arbeidsinnsats. De gav uttrykk for ønske om mer støtte hvor lærerne viste at de brydde seg om dem. Elevene fortalte at hvis lærerne brydde seg så ønsket en å yte litt ekstra. Hvis lærerne ikke brydde seg om elevene så enkelte elever det vanskelig å finne motivasjonen for å jobbe med faget. De poengterte og flere ganger hvor viktig det var at lærerne/skolen burde lage en bedre plan for prøver og fremføringer slik at de ikke kom oppå hverandre.

Ifølge Dweck (2014) har growth mindset en tenkemåte som tror på endring og utvikling og en forventning om at ting kan endre seg. Som f.eks. hvis en elev gjør det dårlig i et fag kan dette forstås utfra at eleven ikke kan dette faget istedenfor at en forstår det utfra en forventning om at eleven skal klare det hvis en jobber med det. Elever som har fleksible tanker om egen kompetanse sier Dweck (2007) vokser opp i et miljø hvor de blir rost for innsats, utholdenhet og iherdighet. På den måten lærer en å lære at det kreves hardt arbeid for å oppleve mestring og en er derfor mindre opptatt av å stadig oppnå gode karakterer (Langseth, 2016).

I denne studien gav elevene uttrykk for at det var de flinkeste elevene som fikk oppmerksomhet og ikke den enkeltes arbeid og innsats. De følte på det å måtte prestere ved å oppnå gode resultater og ikke med arbeidsinnsats, og enkelte av elevene gav uttrykk for at hvis du sliter på skolen så sliter du på skolen. Noen av elevene gav også

uttrykk for et ønske om mer tilrettelagt hjelp til enkelte fag, ønske om å bli sett og ønske om at læreren hadde mer interesse for elevene.

5.5 Metodiske betraktninger

Formålet med denne studien var å bidra til en større forståelse for hvordan ungdom i den videregående skolen opplever prestasjonspress knyttet til skolerelatert stress, og om dette eventuelt hadde noe innvirkning på den psykiske helse. For å belyse dette ble fem elever intervjuet om stress og press knyttet til skolerelaterte oppgaver. Det ble rettet en henvendelse til potensielle deltakere, og utvalget kan derfor sies å være et tilgjengelighetsutvalg. Det ble tatt med de som ønsket å delta, og dette kan derfor gi skjevhet i forhold til informantene. Det trengs derfor flere studier for å etterprøve funn. Utvalget var relativt lite men gav allikevel en pekepinn på elevenes opplevelser av skolerelatert stress. Det kan derfor delvis ha en viss overføringsverdi til temaet som blir belyst. Hadde det blitt brukt et bredere utvalg fra flere skoler ville dette muligens påvirket resultatet annerledes, men dette lot seg ikke gjøre i denne oppgavens størrelse og tidsperspektiv. Intervju som metode ble i denne studien vurdert som mest hensiktsmessig siden det var opplevelsene elevene hadde i forhold til skolerelatert stress og prestasjonspress som skulle belyses. Problemstillingene som er lagt til grunn i denne studien er flere, og det kan tenkes at intervjuene ikke har klart å belyse bredden i problemstillingene. Intervjuene ble transkribert. Gjennom denne prosessen var jeg observant på å ikke være fortolkende slik at studien ble et resultat som var mest mulig bekreftbar. For å styrke studiens troverdighet har jeg forsøkt gjennom studien å forklare og dokumentere valgene jeg har tatt. Jeg har gjennom hele forløpet forsøkt å være grundig og samtidig tatt hensyn til forskningsetiske prinsipper. Gjennom studien har jeg funnet få studier hvor elever blir intervjuet innenfor dette temaet. Det har derfor vært vanskelig å sammenligne denne studien med lignende studier hvor det fortrinnsvis har blitt brukt spørreskjema.

5.6 Videre forskning

Prestasjonspress og skolerelatert stress kan være noen av årsakene til at flere ungdom opplever mer psykiske helseplager nå enn for 10-20 år siden. Det er derfor et viktig tema som det bør forskes videre på slik at ungdom kan gjennomføre den videregående skole med en god psykisk helse og med en trygghet om egne læringsforutsetninger og fremtid.

Elever med lang fartstid i skolen ser ut til at de i likhet med grunnskoleelever trenger lærere som bryr seg, et godt klassemiljø, hjelp til økt motivasjon og en god mestringfølelse for å utvikle sine ressurser på en best mulig måte.

Gjennom denne studien har vi fått et innblikk i følelser og tanker elever i den videregående skole sitter inne med i forhold til hvordan prestasjonspress og stress kan påvirke deres psykiske helse.

Det kunne med fordel vært satt i gang mer forskning på hva skolen kan gjøre for å dempe prestasjonspress og stress i den videregående skole. Jeg tenker da på videre forskning av elev/lærer relasjon og skole og klassemiljø i den videregående skole. Og hvordan en kan bidra med å skape økt motivasjon, bedre læringsstrategier og mestring av stress. Forskningen kunne vært utformet som en bredere kvalitativ studie eller som en kvantitativ tverrsnittstudie basert på et definert utvalg.

”The power of believing that you can improve” (Dweck, 2014) forteller oss mye om hvilke kraft det er i troen på en forbedring og at det å rose prosessen istedenfor resultat kan bidra til motivasjon og mestring. En kan også med fordel forske videre på årsaker til psykiske helseplager og ikke minst på hvordan en kan forebygge psykiske helseplager i den videregående skole. Med en bredere faglig kompetanse og forståelse vil en kunne øke muligheten til å fremme en god utvikling og en økt livskvalitet blant ungdom.

6.0 Kildehenvisninger

Bakken, A. (2000). Ungdata 2016. Nasjonale resultater.

Bakken, TL., & Wigaard, E. (2013). Sensoriske dysfunksjoner og kognitiv overbelastning hos mennesker med utviklingshemning. Lastet ned 03.11.2016, fra <http://www.samordningsradet.no/?pArticleId=43908&pArticleCollectionId=4205>

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child development*, 78(1), 246-263.

Bremnes, A. M., Martinussen, M., Landholt, H., Banja, E. V., & Kvernmo, S. (2011). Positiv sammenheng mellom psykisk helse og fysisk aktivitet blant ungdom i videregående skole.[Positive correlation between physical activity and health among students in high school] In. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48(4), 332-338.

Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. Mitdhassel, E. Bru, S. Ertesvåg og E. Roland (Red.): *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget. Kap. 2.

Bru, E., Cosmovici Idsøe, E., Øverland K. (red.) (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget. Kap. 2 og 5.

Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195.

Drugli, M.B., (2008). *Atferdsvansker hos barn*. Oslo: Cappelen Damm.

Drugli, M.B. (2012). *Relasjoner lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Dweck, C. (2007). *Mindset: The new psychology of success*. USA: New York. Penguin Random House LLC.

Dweck, C. (2014). The power of believing that you can improve. Lastet ned 20.06.2016, fra www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve?language=en

Folkehelseinstituttet. 2011. *Bedre føre var-Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak*. Lastet ned 23.02.2016, fra <https://www.fhi.no/publ/2011/bedre-fore-var---psykisk-helse-hels/>

Folkehelse rapporten 2014. *Helsetilstanden i Norge*. Lastet ned 03.03. 2016, fra <https://www.fhi.no/publ/2014/folkehelse rapporten-2014-helsetilst/>

Haugen, T. (2013). *Physical activity and mental health in adolescents: exploring the role of self-perceptions, personal characteristics, and contextual specificities*. Norwegian School of Sport Sciences.

- Hjern, A., Alfven G, Østberg V. (2008). School stressors, psychological complaints and psychosomatic pain. *Acta Paediatrica*, 97 (1), 112-117.
- Hysing, M., Pallesen, S., Stormark, KM., Lundervold, AJ., Sivertsen, B. (2013). Sleep patterns and insomnia among adolescents: a population-based study. *Journal of Sleep Research*, 22 (5), 549-556.
- Jayoung Lee, Ana Puig & Sang Min Lee (2012): The effect of the demand control and effort reward imbalance models on the academic burnout of Korean adolescents, Asia Pacific. *Journal of Education*, 32 (1), 113-123.
- Joyce, HD., Early TJ. (2014). The impact of school connectedness and teacher support on depressive symptoms in adolescents: A multilevel analysis. *Child and youth services review*, 39 101-107.
- Kaplan, A., Middleton, M. J., Urda, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*, 21-53.
- Kaplan, A & Maehr, M,L (2006). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational psychology review*, 19 (2). 141-184.
- Krause, N., Stryker, S. (1984). Stress and well-being: the buffering role of locus of control beliefs. *Social science & Medicine*, 18 (9). 783-790.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvillo, Ø. (2015) *Barn i risiko- skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langeland, E. (2011) Salutogenese-teori og praksis. Lastet ned 12.12.2016, fra <https://www.napha.no/content/14219/Salutogenese---teori-og-praksis>
- Langseth, I. (2016). "Det er besvarelsen, ikke eleven som vurderes." Bedre skole nr. 2. Lastet ned 14.01. 2017, fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/august/det-er-besvarelsen-ikke-eleven-som>
- Lazarus R. S. (2006) *Stress og følelse: En ny syntese*. København: Akademisk Forlag.
- Lee, J., Puig, A., Lee, SM. (2012). The effect of the demand control and effort reward imbalance models on the academic burnout of Korean adolescents. *Asia Pacific Journal of Education*, 32 (1). 113-123.
- Murberg, T. A. & Bru, E. (2007). The role of neuroticism and perceived school-related stress in somatic symptoms among students in Norwegian junior high schools. *Journal of adolescence*, 30(2), 203-212.
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., Anderssen, N., & Qvarnstrøm, U. (1999). School-related Stress and Psychosomatic Symptoms Among School Adolescents. *Journal of school health*, 69(9), 362-368.
- NRK-tv. (2016).The science of Sleeping. Britisk dokumentar. Lastet ned 08.03.2017, fra <https://tv.nrk.no/program/koid22008216/den-viktige-soevnen#>
- Parker, P. D., & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 244-248.

- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology, 104*(3), 700.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research, 81*(4), 493-529.
- Sagatun, A., Sjøgaard, A. J., Bjertness, E., Selmer, R., & Heyerdahl, S. (2007). The association between weekly hours of physical activity and mental health: a three-year follow-up study of 15-16-year-old students in the city of Oslo, Norway. *BMC public health, 7*(1), 155.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 78*(4), 663-689.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(10), 1316-1327.
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of adolescence, 35*(4), 929-939.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology, 84*(1), 137-151.
- Samdal, O. (2009). Sammenhengen mellom psykisk helse, skolemiljø, skoletrivsel og skoleprestasjoner. *HEMIL-rapport, 4*(2009), 8276691285.
- Schraml, K. (2013). *Chronic stress among adolescents: Contributing factors and associations with academic achievement* (Doctoral dissertation, Department of Psychology, Stockholm University).
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of occupational health psychology, 1*(1), 27.
- Sikveland, S. F. (18). år og snart uførepensjonist. *Tidsskrift for Norsk psykologforening, 50*(6), 568-581.
- Sivertsen, B., Harvey, A. G., Lundervold, A. J., & Hysing, M. (2014). Sleep problems and depression in adolescence: results from a large population-based study of Norwegian adolescents aged 16-18 years. *European child & adolescent psychiatry, 23*(8), 681-689.
- Skaalvik E. M. og Federici R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. *Tidsskrift for lærere og skoleledere. 3. Bedre skole.*
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring.* Universitetsforlaget.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker: En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte.* Høyskoleforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.

Ursin Reidun (2007) Søvn-en oversikt Institutt for biomedisin, Universitetet i Bergen. Lastet ned 19.02.2017, fra http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=14240&a=2

Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review*, 42, 28-33.



Edvin Bru
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 11.05.2016

Vår ref: 48381 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.04.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>48381</i>	<i>Prestasjonspress og psykisk helse</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Edvin Bru</i>
<i>Student</i>	<i>Guro Jakobsen Stranden</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 18.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Audun Lovlie

Kontaktperson: Audun Lovlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 48381

Formålet er å søke en større forståelse for hvilke faktorer elever i den videregående skolen opplever kan være årsaker til psykiske lidelser og prestasjonspress.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende tilføyes:

- dato for prosjektslutt

Hovedregelen når det registreres sensitive opplysninger til forskningsformål om ungdom under 18 år, er at det må innhentes samtykke fra foreldrene. I dette prosjektet vurderer personvernombudet det imidlertid slik at ungdommer over 16 år kan samtykke til deltakelse på selvstendig grunnlag. Dette ut fra en helhetsvurdering av opplysningenes art og omfang. Det vises til at ungdom i denne alderen har selvbestemmelse på en rekke områder. De kan bl.a. selv velge utdanning, samtykke til helsehjelp, og de er over den seksuelle lavalder. Det er personvernombudets vurdering at ungdommene på 16 år og eldre i dette prosjektet har forutsetninger for å forstå hva deltakelse innebærer.

Det behandles sensitive personopplysninger om helseforhold.

Personvernombudet legger til grunn at du etterfølger Universitetet i Stavanger sine regler for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, må dette være avklart med institusjonen.

Forventet prosjektslutt er 18.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlende opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vedlegg 2 (Informasjonsskriv)

Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Jeg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger og skriver i den forbindelse en avsluttende masteroppgave om prestasjonspress og psykisk helse i skolen. For å besvare mine forskningsspørsmål ønsker jeg å komme i kontakt med elever i den videregående skole som går andre eller tredje året og som er villige og har mulighet til å delta i et intervju.

Oppgavens tema er prestasjonspress og psykisk helse og spørsmålene vil være knyttet til elevenes opplevelse av skolerelatert stress, egne mål og motivasjon for skolearbeid og eventuelt hvilke mestringsstrategier elevene bruker i møte med skolens krav. For å få økt kunnskap knyttet til elevens opplevelser av prestasjonspress og hva de mener påvirker opplevelsen av prestasjonspress vil det i denne oppgaven være hensiktsmessig å intervjuere elever med lang skoleerfaring.

Under selve intervjuet vil jeg ta notater samtidig som det vil bli tatt lydopptak. Dette gjøres for å sikre at alle opplysningene blir tatt med. Det vil bli tatt i bruk en intervjuguide for å skape en struktur i samtalen. Selve intervjuet vil ta ca. en time og vi kan sammen bli enige om tid og sted.

All informasjon som kommer frem i intervjuene vil bli behandlet konfidensielt og som intervjuer har jeg taushetsplikt.

Informantene vil bli anonymisert og all datamateriell vil bli destruert etter bruk.

Det er frivillig å delta i studien, og informanter som velger å delta i studiet kan når som helst trekke seg, uten å måtte begrunne dette videre. Dersom informanter velger å trekke seg vil alt datamateriale og lydopptak som vedrører dem bli slettet umiddelbart.

Veileder for dette masterprosjektet er

Professor Edvin Bru ved Universitetet i Stavanger/Læringsmiljøsentret

Masterprosjektet er anbefalt av Personvernombudet for forskning (NSD).

Har du spørsmål vedrørende prosjektet, ta kontakt med Guro J Stranden på telefon: 91140211, eller e-post: guroj.stranden@lyse.net.

Hvis du er villig til å delta, ber jeg deg fylle ut vedlagte samtykkeerklæring og formidle den til meg.

Med vennlig hilsen

Guro J Stranden

Vedlegg 3 (Samtykkeerklæring)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og lest informasjonsskriv om prosjektet prestasjonspress og psykisk helse i skolen.

Deltakelse i studien er frivillig og et samtykke kan trekkes tilbake på et hvilket som helst tidspunkt uten at man må oppgi grunn.

Undertegnede er underlagt taushetsplikt og informasjonen vil bli behandlet konfidensielt.

Ved spørsmål kan undertegnede kontaktes på e-post: guroj.stranden@lyse.net

Anonymitet vil være sikret i masteroppgaven og i eventuelle senere skriftlige og muntlige presentasjoner.

Jeg er villig til å delta i studien.

Navn: _____

Telefon: _____

E-post: _____

Signatur: _____

Vedlegg 4 (Intervjuguide)

Intervjuguide

Innledning /Informasjon om temaet (før lydopptaket starter):

- Kort presentasjon av meg selv og hensikten med intervjuet.
- Fortelle hvordan informasjonen ungdommen gir vil bli benyttet.
- Forklare om min taushetsplikt og anonymitet.
- Minne om at elevene kan trekke seg når som helst.
- Informere om at jeg vil fokusere på prestasjonspress i skolen, hvordan det oppleves, hvordan det kan påvirke deres psykiske helse og hvordan de mener skolen kan bidra?
- Kort bakgrunnsinformasjon om temaet:

Det vil være individuelt hvilke opplevelser elever har av skolerelatert stress, egne mål og motivasjon for skolearbeid og eventuelt hvilke mestringsstrategier som brukes i møte med skolens krav. For å få økt kunnskap knyttet til elevens opplevelser av prestasjonspress og hva enkelte elever mener påvirker opplevelsen av prestasjonspress sett i sammenheng med den psykiske helse, vil det i denne studien være viktig å få din erfaring om dette temaet. Det er slik at hvis vår mentale eller psykisk helse ikke er god kan dette gi utslag i vansker som f.eks. depresjon, angst, psykosomatiske problemer og sosial tilbaketrekking.

Før vi starter så lurer jeg på om du har noen spørsmål eller om det er noe som er uklart?

Overgangsspørsmål (lydopptak starter)

Har du gjennom din egen skolegang noe erfaring med dette temaet?

Bakgrunnsspørsmål

Skolerelatert stress

- Føler du deg stresset av skolen? (På hvilken måte?)
- Eventuelt hva føler du deg stresset av? (faglig, sosialt, prøver, fremføringer, annet?)
- Eventuelt hva er det som gjør at du blir stresset? (vanskelighetsgrad, arbeidsmengde, personlige forventninger, forventninger fra andre?)
- Hvem føler du skaper dette stresset? (deg selv, foreldre ,lærere, medelever, samfunnet, og eventuelt på hvilken måte?)
- Påvirker stress din psykiske helse? (Eventuelt på hvilken måte?)

Personfaktorer

- Måler du deg selv med andre? (er du opptatt av å gjøre det bedre eller like godt Som andre?).
- Hva er motivasjonen din for å lære? (lære, prestere, fremtid, indre motivasjon, ytre motivasjon).
- Er du opptatt av egen fremgang eller måler du deg selv med dine medelever?
- Føler du noen ganger at det blir satt for høye krav til deg? (hvordan føles det?)
- Tar du utfordringer, og hvordan reagerer du på et nederlag?
- Opplever du å ha en god relasjon til lærerne?

Miljømessige faktorer

- Føler du støtte fra lærer? (på hvilken måte?)
- Hvis ikke....,hadde du ønsket mer støtte og på hvilken måte?
- Føler du støtte fra medelever? (på hvilken måte?)
- Hvis ikke...., hadde du ønsker mer støtte?
- Føler du klasse/skolemiljø er preget av å prestere best mulig, eller føler du klasse/skolemiljøet har mer fokus på å lære, forstå og utvikle egen personlig vekst?
- Hva mener du skolen kan gjøre for å unngå at elever stresser seg syke?

Mestringsstrategier i møte med skolens krav

- Hva gjør du for å takle daglige utfordringer i skolen?
- Får du nok søvn? (og /eller har du problemer med søvn?)
- Driver du med noen form for fysisk aktivitet? (hvor ofte?)
- Føler du søvn og fysisk aktivitet har innvirkning på din skolehverdag?
- Hvordan takler du en stressfull situasjon? (unngår du å tenke på den eller fokuserer du på hvordan den skal løses?)
- Opplever du noen ganger psykiske plager går utover skolearbeidet?

Oppsummering

- Har jeg forstått deg riktig at....?
- Er det noe du ønsker å legge til?

Tusen takk for at du deltok i dette prosjektet